

Evaluación del Desempeño Docente y su relación con las dimensiones del Índice Sintético de Calidad Educativa en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla



Por:

Delia Cabarcas Cassiani

Yamile Contreras Mosquera

Asesor:

MSc. Samara Romero Caballero

Universidad de la Costa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

Evaluación del Desempeño Docente y su relación con las dimensiones del Índice Sintético de Calidad Educativa en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla

Por:

Delia Cabarcas Cassiani

Yamile Contreras Mosquera

Trabajo presentado como requisito final para optar al título de Magíster en Educación

Asesora:

MSc. Samara Romero Caballero

Universidad de la Costa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, 04 de julio de 2019

Dedicatoria

A Dios Padre, por quien todo es posible en esta vida. A mis hijos, porque siguen siendo esa luz que me ilumina y me da la fuerza para seguir adelante. Al corazón de Abue, por alegrar mi vida y llenarla de bendiciones. A mi esposo, por su comprensión y apoyo incondicional. En especial a mi madre, Manuela Cassiani por su amor y compañía.

Delia

A Dios, porque cuando mis fuerzas se agotaban, su infinito amor me levantaba. A mis padres, quienes con inmenso amor y sacrificio forjaron un futuro y un presente para mi vida. A mis hermanos, por incentivar me a alcanzar mis sueños, por sentir orgullo hacia mí, en especial a Nancy, Orlando y José quienes permanecerán en mis recuerdos y en mi corazón. A mi esposo, por su paciencia, comprensión y apoyo. A mis sobrinos y amigos, quienes han visto en mí, un ejemplo a seguir.

Yamile

Agradecimientos

A nuestras familias, quienes con su apoyo incentivaron nuestros sueños. A nuestra tutora, la MSc. Samara Romero Caballero, quien con dedicación y esmero ha orientado nuestro trabajo. Al MSc. Jair Medina por su apoyo y orientación para el logro de este proyecto. A todas aquellas personas, organismos e instituciones, que de una u otra manera aportaron y apostaron al cumplimiento de un sueño que hoy se hace realidad.

Delia y Yamile

Resumen

El presente artículo centra su interés en el estudio de estrategias encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa. Su objetivo es establecer la relación entre la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) y los componentes del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en el nivel de educación Básica Primaria en instituciones las públicas del Distrito de Barranquilla. La metodología desarrollada estuvo orientada bajo el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño de tipo no experimental, transeccional correlacional, en el cual se tomó una muestra no probabilística, con la participación de 144 escuelas y 737 docentes del nivel básica primaria. Así mismo, para el análisis de los datos estadísticos se utilizó la herramienta Stata y el coeficiente de correlación de Pearson. La técnica utilizada fue el análisis de la revisión documental, proporcionada por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla sobre las evaluaciones de desempeño de los docentes pertenecientes a las escuelas estudiadas y los resultados del ISCE 2017. Los resultados se describieron en dos fases: una fase descriptiva y una fase inferencial en la que los hallazgos determinaron que los componentes desempeño, progreso y eficiencia alcanzaron una correlación positiva pero baja y estadísticamente no significativa, mientras que el componente ambiente escolar tuvo una correlación negativa pero estadísticamente significativa. Por lo cual se concluyó que: no existe correlación entre la EDD y los componentes: Desempeño, Progreso y Eficiencia del ISCE, y que entre más alta es la calificación del docente, más bajo son los resultados del componente Ambiente Escolar.

Palabras clave: Evaluación del desempeño docente, calidad educativa, ISCE

Abstract

This article focuses its interest on the study of strategies aimed at improving educational quality. Its objective is to establish the relationship between the Evaluation of Educational Performance (EDD) and the components of the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE) at the level of Basic Primary Education in public institutions of the District of Barranquilla. The methodology developed was oriented under the positivist paradigm, with a quantitative approach and a non-experimental, correlational transectional type design, in which a non-probabilistic sample was taken, with the participation of 144 schools and 737 teachers of the primary basic level. Likewise, the Stata tool and the Pearson correlation coefficient were used to analyze the statistical data. The technique used was the analysis of the documentary review, provided by the District Education Secretariat of Barranquilla on the performance evaluations of the teachers belonging to the schools studied and the results of the ISCE 2017. The results were described in two phases: a descriptive phase and an inferential phase in which the findings determined that the components performance, progress and efficiency reached a positive correlation but low and statistically not significant, while the school environment component had a negative correlation but statistically significant. Therefore, it was concluded that: there is no correlation between the EDD and the components: Performance, Progress and Efficiency of the ISCE, and that the higher the qualification of the teacher, the lower the results of the School Environment component.

Keywords: *Evaluation the teaching performance, educational quality, ISCE*

Tabla de Contenido

Lista de tablas y figuras.....	8
Introducción	11
Capítulo I Planteamiento del problema.....	13
1. Descripción del problema.....	13
1.1. Formulación del problema	27
1.2. Objetivos	28
1.3. Justificación.....	29
1.4 Delimitación de la Investigación	34
Capítulo II Marco teórico.....	34
2. Estado del Arte	34
2.1. Fundamentación teórica	60
Capítulo III. Marco metodológico.....	80
3. Diseño metodológico.....	80
3.1. Población y muestra	82
3.2. Fuentes de recolección	83
3.3. Definición y operacionalización de variables	83
3.4. Técnica, instrumentos y procedimientos.....	87
3.5. Procedimiento.....	88
Capítulo IV. Resultados	89

4.	Análisis e interpretación de resultados	89
4.1.	Fase descriptiva	89
4.2.	Fase inferencial	96
4.3.	Discusión y conclusión.....	99
4.4.	Recomendaciones.....	105
	Referencias	107

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1.1 Resumen de los elementos que se consideran en la evaluación de docentes	16
Tabla 1.2 Colombia en el ranking mundial.....	20
Tabla 1.3 Resultados de componentes ISCE por localidad, nivel básico primaria.....	26
Tabla 3.4 Operacionalización de variables	84
Tabla 4.5 N° de docentes de básica primaria por instituciones educativas	90
Tabla 4.6 Distribución de puntajes	92
Tabla 4.7 Resultados ISCE 2017 de primaria.....	94
Tabla 4.8 Matriz de correlaciones.....	97
Tabla 4.9 Regresión simple para variables predictoras.....	98

Figuras

Figura 1 Resultados Históricos de Colombia en pruebas Pisa	19
Figura 2 ISCE Educación Básica Primaria por regiones (2015 -2017)	24
Figura 3 Resultados históricos ISCE por localidades	25
Figura 4 Promedio puntajes en la evaluación docente.....	91

Introducción

En las últimas décadas, en los sistemas educativos de cada país ha existido la preocupación de implementar estrategias de calidad encaminadas al logro de los propósitos educacionales, con lo que se le ha dado un papel protagónico al desempeño docente como elemento determinante para el alcance de la misma. Por tal motivo, la presente investigación tiene como propósito establecer la relación entre la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en las escuelas públicas del Distrito de Barranquilla. Hablar de ello implica abordar aspectos que no solo tienen que ver con lo que hace el profesor en el aula (desde su ética profesional), sino también con las herramientas y recursos con los que cuenta para el desarrollo de su labor.

La EDD se define según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) como un proceso a través del cual se identifican las potencialidades y necesidades del maestro, pudiendo establecer así, desde sus puestos de trabajo, estrategias de superación. Mientras que la calidad educativa se considera como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (Schmelkes, 2010).

En concordancia con lo anterior, cabe mencionar que la EDD se constituye como una estrategia encaminada al logro de la calidad a partir de la regulación de la misma a través del Decreto Ley 1278 y que corresponde a las políticas educativas del país. Es por eso, que la estructura de este trabajo está organizada de la manera que se describe a continuación.

En primera instancia, se aborda un primer capítulo en el que se establecen los objetivos de investigación, además de plantear una reflexión sobre la problemática que se presenta en cuestión de calidad en los procesos educativos del país, en comparación con los de otros estados. De igual manera, se analizan las posibles causas de la problemática, con base en el planteamiento de autores expertos en el área.

Luego, en un segundo capítulo elaborado a partir de una revisión documental exhaustiva, se consideran las distintas teorías sobre las variables de EDD y calidad educativa. Allí se exponen ideas que sirven de fundamento teórico en el análisis de esta problemática de investigación. Se revisan autores como Tamayo (2013), Mause (2014), Díaz (2013), Valdéz y Vásquez (2015) entre otros. Durante esta etapa se procede a explorar revistas científicas, tesis doctorales, informes científicos, instrumentos de medición de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y planteamientos de algunos autores expertos en el tema investigativo.

En el tercer capítulo, se muestra un enfoque metodológico que está sustentado en la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, para establecer la correlación entre la variable 1 (EDD) y la variable 2 (ISCE). Se procede a trabajar con toda la población docente perteneciente al nivel de Básica Primaria y bajo el Decreto Ley 1278 del 2002 de las escuelas públicas del Distrito de Barranquilla, las cuales cumplen con los criterios de selección para esta investigación.

Seguidamente se procede a la construcción del marco metodológico en el que se describen las técnicas utilizadas, los instrumentos, la selección de la muestra y la implementación de programas para calcular el índice de correlación entre ambas variables. Finalmente se presenta una descripción detallada de los resultados obtenidos, se interpretan los mismos, se analizan y se establecen las conclusiones y recomendaciones con base en los resultados.

Capítulo I Planteamiento del problema

1. Descripción del problema

Dentro de las políticas educativas de países europeos ha existido la preocupación de establecer sistemas de evaluación docente que contribuyan al mejoramiento de su quehacer en los procesos de enseñanza. Esto ha motivado que se establezcan sistemas de carrera docente y evaluación de desempeño que se contraponen entre uno y otro país del continente, pero que tienen en común su tradición educativa y las necesidades prioritarias de los mismos.

Tal como lo señala un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Finlandia, por ejemplo, las decisiones sobre la selección docente y las evaluaciones se realizan desde el interior de las instituciones educativas, considerando la evaluación como un proceso de auto reflexión de la labor del docente y no como una respuesta a la obtención de resultados académicos (UNESCO, 2007).

De igual manera, el estudio establece que en países de Europa Occidental la prioridad educativa, con respecto a los docentes, consiste en atraer a los mejores profesionales de la docencia para que ejerzan su labor, no sin antes motivarlos en todo su desarrollo laboral. Sin embargo, a pesar de llevar a cabo diferentes estrategias, el común de los objetivos de la evaluación del desempeño es entendido como un proceso de reflexión en el que participan tanto autoridades educativas como la comunidad educativa en general. Mientras tanto, en Europa Oriental se vislumbra una fuerte tendencia a establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que incentiven a los docentes a desarrollar mejor su labor y ser recompensados.

En el caso de España, país referente de la organización educativa colombiana, los procesos de EDD están contemplados en la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE), en la que su artículo

106, del capítulo IV, establece que la evaluación docente será resultado de la elaboración de planes que incluyan la participación del profesorado y que, a su vez, será voluntaria. Esta situación se contrapone al sistema educativo colombiano, pues, en este contexto, la evaluación docente es obligatoria para todos los profesionales vinculados a la carrera bajo el Decreto 1278 de 2002. El caso más representativo en España es la comunidad de Asturias, que plantea y propone la formación de los profesionales docentes como factor preponderante en la motivación de sus estudiantes.

En este orden de ideas, la propuesta de Asturias se fundamenta en regular la evaluación de la función docente, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias tales como: formación, dedicación al centro, participación y capacitación pedagógica con miras al mejoramiento profesional de cada docente (Arteaga, 2016). Además de la LOE, se creó la Ley Orgánica para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual nace ante la necesidad de solucionar problemas en el sistema educativo español que, según los criterios españoles, obstaculizaban el proceso que se estaba dando en esta localidad, afectando la competitividad del país en las pruebas internacionales.

Entre los principales objetivos que emanan de esta ley se encuentran: reducción de la tasa de abandono temprano de la educación; mejora en los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria; y mejora en la empleabilidad y estimulación del espíritu emprendedor de los estudiantes (Arteaga, 2016).

Cabe destacar que para entonces se estaba presentando una serie de debilidades del sistema educativo español, lo cual se vislumbra en un análisis realizado por Vázquez (2015), fundamentado en un informe del Consejo Escolar del Estado (2012) en el que describe la

situación de la escuela pública. En dicho informe se menciona el recorte presupuestal, la sobrepoblación en las aulas escolares, la disminución de los servicios de atención con necesidades educativas para los estudiantes y las inadecuadas condiciones en las que los docentes ejercían su labor, las cuales se traducían en un alto número de estudiantes por clase, asignación de áreas no acordes al perfil profesional y falta de capacitación permanente en la profesión docente, con una afectación notoria de la calidad educativa en sus instituciones escolares. Cabe anotar que en el análisis se da una especial atención a las condiciones del profesorado y se hace una descripción de los aspectos a tener en cuenta en los procesos de evaluación de su desempeño, evocando a la objetividad de la misma. Al parecer, un proceso bien estructurado y continuo.

En lo que respecta a las organizaciones educativas de los países latinoamericanos, bajo la influencia de organismos internacionales tales como la OCDE y la UNESCO, entre otros, se resalta la importancia del desempeño docente como factor primordial para el logro de la calidad en el sistema educativo y por ello cada vez se exige con mayor énfasis que las prácticas laborales del docente sean idóneas y que estén implementadas de acuerdo con lo pautado por la normativa legal de cada estado (Moreno, 2014). En tal sentido, el docente se convertiría en un agente modelador de conductas, capaz de demostrar sus capacidades cognitivas y actitudinales, debiendo ser evaluado de manera continua en la búsqueda del desarrollo personal de sus estudiantes, de la integración social en su entorno y el cambio organizacional.

Muy a pesar de que la evaluación de los docentes tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, no hay uniformidad en cuanto a la planificación o estructuración del sistema, ya que en algunos países latinoamericanos se difiere en el diseño de los elementos que la configuran. La tabla a continuación muestra un estudio realizado por la UNESCO (2007) sobre

la EDD y la carrera profesional, en el cual se establecieron diferencias y modelos de evaluación docente entre países.

Tabla 1

Resumen de los elementos que se consideran en la evaluación de docentes en diferentes países en 2007

	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	PERÚ	PUERTO RICO
Aptitud y personalidad			Personalidad	Características personales		
Preparación.	Preparación de la enseñanza.	Planeación del trabajo. Fundamentación pedagógica.	Organización del trabajo.	Preparación para el desarrollo del trabajo.		Diseñar estrategias ajustadas a su condición.
Clima de aula y motivación de los estudiantes.	Creación de ambientes para el aprendizaje.	Relaciones interpersonales. Mediación de conflictos.	Disciplina.			Mantener la disciplina en el aula. Motivar a los estudiantes
Desarrollo de la docencia.	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.	Estrategias pedagógicas.	Desarrollo de programas; la aplicación de métodos educativos.		Eficiencia en el servicio.	Manejar su sala de clases eficientemente. Aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia.
Evaluación.		Conocimiento y valoración de los estudiantes.				Evaluar objetivamente la labor de sus alumnos.
Relaciones con padres y comunidad.			Relación con alumnos, padres de familia y comunidad.		Participación en el trabajo comunal y en la promoción social.	
Resultados.			Calidad del trabajo realizado; la cantidad de	Resultados del trabajo.		

			trabajo realizado.			
Cumplimiento de normas.	Responsabilidades profesionales.	Cumplimiento de las normas y políticas educativas.	Jefatura.	Cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética.	Asistencia y puntualidad.	Adaptar su comportamiento a los reglamentos de su escuela.
Otros.		Construcción y desarrollo del PEI. Estrategias para la participación. Innovación. Compromiso Institucional. Trabajo en equipo. Liderazgo.				

Fuente: Unesco 2007

En cuanto a lo anterior, la gran variabilidad de situaciones entre la implementación de modelos de evaluación docente en cada país genera una serie de contradicciones con respecto a la definición de criterios de calidad del desempeño docente, así como también, limitaciones de los instrumentos de obtención de información, creación de marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, aplicabilidad y acciones que resultan de la misma, tal como lo afirma Mateo (2000).

En concordancia con lo anterior, Schulmeyer (2016) plantea que la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que contribuyan a su generalización.

De esta forma, la evaluación de los actores significantes del proceso de aprendizaje se constituye como un conjunto de procesos centrales en la organización académica para medir su

desempeño, siendo dichos actores a quienes les corresponde apropiarse de los fundamentos y concepciones curriculares de la institución educativa en la cual laboran, para ejercer su actividad acorde con tales requerimientos. De este modo, el desempeño debe librarse de acuerdo con estándares específicos o parámetros concretos, cuyo cumplimiento va a otorgar la imagen institucional idónea.

La pregunta obligada es si hoy día las entidades educativas preparan estos cuadros humanos, dado que, en un gran número de casos, los resultados no han sido los esperados en cuanto a las pruebas nacionales e internacionales, generándose así un escepticismo frente a la labor docente en las aulas y la organización curricular de las instituciones.

Por lo anterior, en los sistemas evaluativos de los países (especialmente en Colombia), generalmente el desempeño de los docentes está siendo medido por el resultado de los estudiantes en las pruebas internas y externas aplicadas. Un ejemplo claro de esto es el informe que arroja el ICFES (2015), basado en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), donde se revela que *Colombia aún tiene más del 40% de los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en el área de Matemáticas*, en comparación con el nivel de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como lo demuestra la figura 1.

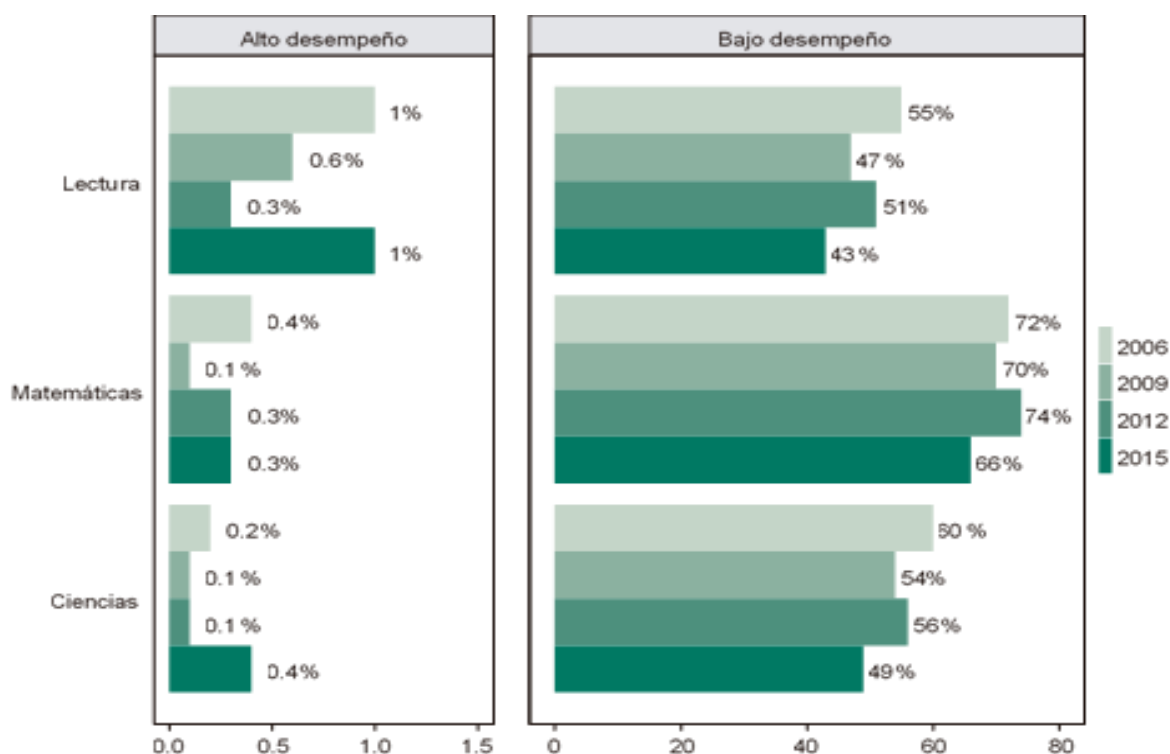


Figura 1 Resultados Históricos de Colombia en pruebas Pisa **Fuente:** ICFES, 2015

Este informe además presentó que a pesar de que el país mejoró significativamente y se encuentra dentro de los diez países con mejor ritmo de mejora, aún continúa en los últimos lugares del ranking mundial, ocupando el puesto 57 en Ciencias, 54 en Lectura y 61 en Matemáticas, tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2

Colombia en el ranking mundial

	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencias, lectura y matemáticas	
	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura (nivel 5 o 6)	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas (por debajo del nivel 2)
	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	%	%
Media OCDE	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapur	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japón	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
China Taipei	532	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finlandia	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canadá	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Vietnam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
P-S-J-G (China)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Corea	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
Nueva Zelanda	513	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Eslovenia	513	-2	505	11	510	2	18.1	8.2
Australia	510	-6	503	-6	494	-8	18.4	11.1
Reino Unido	509	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Alemania	509	-2	509	6	506	2	19.2	9.8
Holanda	509	-5	503	-3	512	-6	20.0	10.9
Suiza	506	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Irlanda	503	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Bélgica	502	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7
Dinamarca	502	2	500	3	511	-2	14.9	7.5
Polonia	501	3	506	3	504	5	15.8	8.3
Portugal	501	8	498	4	492	7	15.6	10.7
Noruega	498	3	513	5	502	1	17.6	8.9
Estados Unidos	496	2	497	-1	470	-2	13.3	13.6
Austria	495	-5	485	-5	497	-2	16.2	13.5
Francia	495	0	499	2	493	-4	18.4	14.8
Suecia	493	-4	500	1	494	-5	16.7	11.4
República Checa	493	-5	487	5	492	-6	14.0	13.7
España	493	2	496	7	486	1	10.9	10.3
Letonia	490	1	488	2	482	0	8.3	10.5
Rusia	487	3	495	17	494	6	13.0	7.7
Luxemburgo	483	0	481	5	486	-2	14.1	17.0
Italia	481	2	485	0	490	7	13.5	12.2
Hungría	477	-9	470	-12	477	-4	10.3	18.5
Lituania	475	-3	472	2	478	-2	9.5	15.3
Croacia	475	-5	487	5	464	0	9.3	14.5
CABA (Argentina)	475	51	475	46	456	38	7.5	14.5
Islandia	473	-7	482	-9	488	-7	13.2	13.2
Israel	467	5	479	2	470	10	13.9	20.2
Malta	465	2	447	3	479	9	15.3	21.9
República Eslovaca	461	-10	453	-12	475	-6	9.7	20.1
Grecia	455	-6	467	-8	454	1	6.8	20.7
Chile	447	2	459	5	423	4	3.3	23.3
Bulgaria	446	4	432	1	441	9	6.9	29.6
Emiratos Árabes Unidos	437	-12	434	-8	427	-7	5.8	31.3
Uruguay	435	1	437	5	418	-3	3.6	30.8
Rumania	435	6	434	4	444	10	4.3	24.3
Chipre ¹	433	-5	443	-6	437	-3	5.6	26.1
Moldavia	428	9	416	17	420	13	2.8	30.1
Albania	427	18	405	10	413	18	2.0	31.1
Turquía	425	2	428	-18	420	2	1.6	31.2
Trinidad y Tobago	425	7	427	5	417	2	4.2	32.9
Tailandia	421	2	409	-6	415	1	1.7	35.8
Costa Rica	420	-7	427	-9	400	-6	0.9	33.0
Catar	418	21	402	15	402	26	3.4	42.0
Colombia	416	8	425	6	390	5	1.2	38.2
México	416	2	423	-1	408	5	0.6	33.8
Montenegro	411	1	427	10	418	6	2.5	33.0
Georgia	411	23	401	16	404	15	2.6	36.3
Jordania	409	-5	408	2	380	-1	0.6	35.7
Indonesia	403	3	397	-2	386	4	0.8	42.3
Brasil	401	3	407	-2	377	6	2.2	44.1
Perú	397	14	398	14	387	10	0.6	46.7
Libano	386	m	347	m	396	m	2.5	50.7
Túnez	386	0	361	-21	367	4	0.6	57.3
ARYM	384	m	352	m	371	m	1.0	52.2
Kosovo	378	m	347	m	362	m	0.0	60.4
Argelia	376	m	350	m	360	m	0.1	61.1
República Dominicana	332	m	358	m	328	m	0.1	70.7

Fuente: Base de datos de pruebas Pisa 2015

En los resultados anteriores se evidencia una deficiencia en la calidad educativa que, si bien debería estar enmarcada en la eficacia de sus procesos y el mejoramiento continuo, tanto de estudiantes como de docentes, está más orientada al afán de producir resultados en sus actores, a quienes sin duda alguna convendría dotar de un proceso de aprendizaje que les permita dar respuesta a las problemáticas sociales a las cuales han de enfrentarse como personas y ciudadanos. Sin embargo, la deficiencia de la calidad puede ser causa de otros factores como carencia de infraestructura y de tecnología, así como también falta de eficiencia en los resultados aspirados.

De acuerdo con lo anterior, afirma Ascencio (2008), basado en los postulados de Muñoz (2003) que:

“...en virtud de la carencia de componentes o elementos que aseguren la calidad en la educación, fundamentada en sus dimensiones de relevancia, eficacia, equidad y pertinencia, esa falta de calidad pudiere derivar, entonces, de la falta de aptitudes de los actores educativos, de la carencia de instrumentos, infraestructura e insumos suficientes que guíen la acción educativa hacia plataformas técnicas, tecnológicas e incluso humanas, que pudieren favorecer una praxis adecuada a lo que necesitan las sociedades actuales (p.X)”.

Es así como en Colombia, en pro de mejorar la calidad educativa se han venido generando diferentes estrategias encaminadas al logro de este propósito. Una de las más reciente es *Evaluar para mejorar*, la cual implementa la articulación de tres componentes fundamentales denominados círculos de calidad, definidos como: estándares básicos de competencias, planes de mejoramiento y evaluación.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta estrategia tiene como objetivo principal construir una cultura que permita ver la evaluación como una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos, con el fin de diseñar planes de

mejoramiento institucional encaminados a superar de manera sistemática las dificultades en el alcance de los logros. Adicionalmente busca que la evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas (MEN, 2003).

De ahí la necesidad de evaluar tanto los aprendizajes de los estudiantes, como el desempeño de los docentes y directivos docentes, de acuerdo con la normatividad vigente. En Colombia, la norma está contemplada en el Manual de la Evaluación del Desempeño Docente, el cual plantea que la evaluación de los docentes en el país se ha realizado de diversas maneras, dentro del contexto de la institución educativa y de acuerdo con la normatividad vigente en cada época, sin que se haya logrado hasta ahora una evaluación de desempeño en forma continua y estructurada que aporte significativamente al mejoramiento de los procesos del aula y al perfeccionamiento profesional (MEN, 2003).

Bajo estos argumentos se puede decir que los intentos de evaluación docente que se han llevado a cabo en las entidades educativas no han respondido eficazmente a los objetivos planteados, ni a las necesidades reales del contexto y menos a las exigencias de un proceso de formación profesional docente pertinente y capaz de contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa. Por consiguiente, se ve la necesidad de ser ajustado y reestructurado por la entidad correspondiente.

Por otra parte, es importante resaltar que los docentes pertenecientes al grupo étnico afrocolombiano, muy a pesar de ser vinculados a la carrera docente bajo los parámetros de un concurso de mérito especial (etnoeducativo), los protocolos para la evaluación de su desempeño, no diferencian la caracterización de los profesionales etnoeducadores. Lo anterior evidencia que

no existe un instrumento de evaluación del desempeño docente con criterios claros, que aporten significativamente al mejoramiento profesional de los mismos, teniendo en cuenta que el diseño del protocolo del MEN, para su implementación, es estandarizado. Lo anterior representa uno de los obstáculos en el alcance de la calidad educativa, ya que no corresponde a las características y/o el perfil de esta población, dificultando en gran medida que se logre el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Otra de las políticas implementadas para la mejora de la calidad es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), construido a partir de referentes internacionales, el cual es una herramienta que le permite conocer al establecimiento educativo cómo está en cada uno de sus niveles (Básica Primaria, Básica Secundaria y Media) en relación con otros establecimientos de su entidad territorial, a nivel nacional y los avances que ha tenido con respecto a sí misma. Se califica en una escala de uno a diez, siendo diez el valor máximo, a partir del puntaje de las pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11°.

El resultado es un índice calculado por el ICFES que mide cuatro componentes de la calidad educativa: Desempeño, cómo están los resultados de la institución educativa con el resto del país; Progreso, cuánto ha mejorado; Eficiencia, en cuanto a la cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar; y el Ambiente Escolar, ambiente propicio para el aprendizaje. La finalidad del ISCE, más que una calificación, es comprender que es un instrumento de oportunidad para mejorar. La aplicación de esta herramienta proyecta a Colombia como el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025 (ICFES, 2016).

No obstante, cabe señalar que el propósito de esta herramienta se ve obstaculizado por una serie de dificultades debido a la descoordinación o falta de articulación con otros instrumentos cuya finalidad es la misma, *mejorar la calidad educativa*, como es el caso de la evaluación anual

del desempeño que se aplica a los docentes y directivos docentes vinculados con el Decreto 1278, la cual ha generado confusión dado que está siendo evaluada con múltiples métricas sin una clara relación (Ome, 2015).

En lo que se refiere a la región Caribe, los resultados históricos del ISCE (2017) en Básica Primaria, muestran que esta se encuentra rezagada en comparación con otras regiones del país, superando solo a la Amazonía en un 0.37%, tal como se evidencia en el gráfico a continuación.

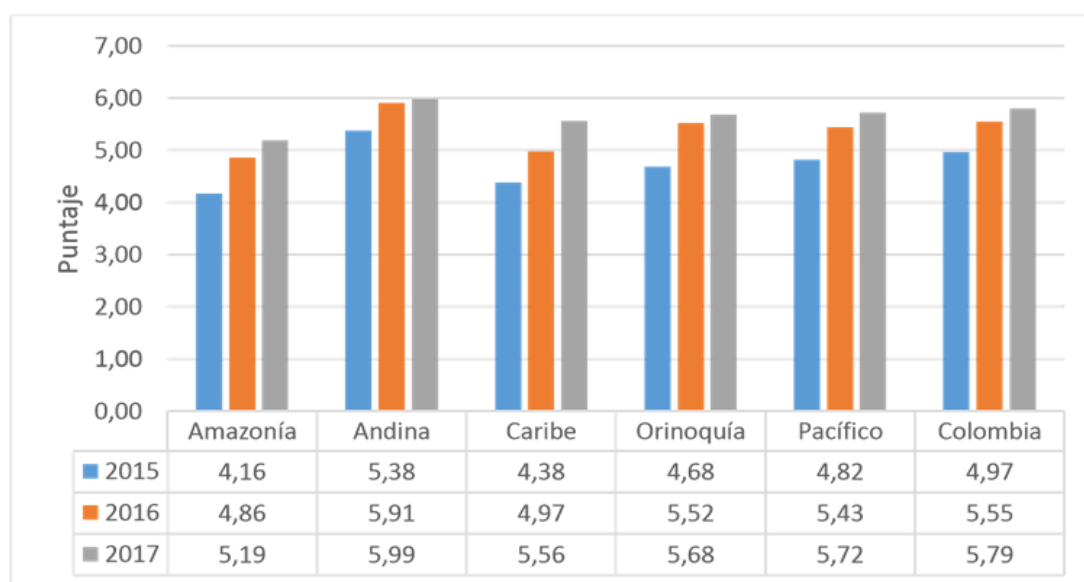


Figura 2 ISCE Educación Básica Primaria por regiones (2015 -2017) *Fuente: ICFES, 2017*

Una de las ciudades que forma parte de la región caribe es el Distrito Portuario e Industrial de Barranquilla, al que pertenecen 159 instituciones educativas de carácter oficial y 218 sedes que corresponden a los tres niveles educativos establecidos por el MEN. Según el plan territorial de formación docente (2016-2019), Barranquilla cuenta con el mayor número de docentes por nivel de enseñanza a nivel nacional, de los cuales solo el 37% es sometido a evaluación, ya que el resto está cobijado por el Decreto 2277. Este distrito está organizado en cinco localidades: Norte-Centro Histórico, Suroriente, Metropolitana, Riomar y Suroccidente; y en cada una de estas existen escuelas de carácter público que han venido sometándose a la medición de la calidad de

sus procesos educativos para el mejoramiento de la misma a través de la estrategia y/o herramienta mencionada anteriormente.

En relación con los resultados históricos del ISCE (2017), la Oficina de Calidad de la Secretaría de Educación Distrital, emitió un informe en el que divulgó que a pesar de los grandes logros obtenidos por el Distrito a nivel nacional, aún se evidencia en los resultados por localidades que el puntaje más bajo se presenta en el nivel de Básica Primaria en las localidades Suroccidente y Metropolitana.

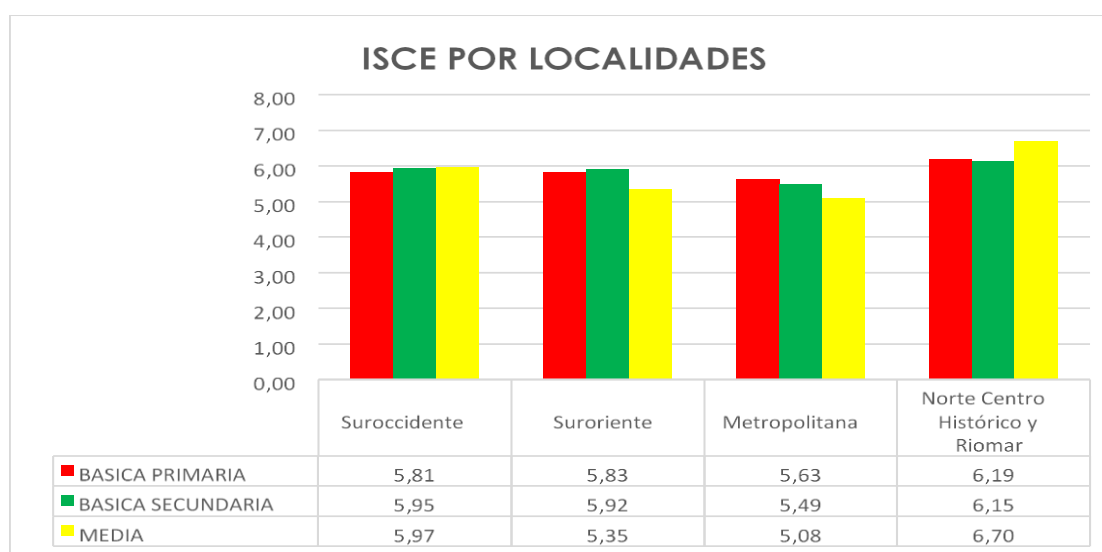


Figura 3 Resultados históricos ISCE por localidades Fuente: Oficina de Calidad líder de Evaluación Secretaria Distrital de Educación de Barranquilla.

Muy a pesar de que el máximo puntaje del ISCE es 10, en el gráfico se evidencia que aún no se ha logrado alcanzar en ningunos de los niveles. Ahora bien, en relación con los resultados de los componentes del ISCE en el nivel de Básica Primaria por localidad, se observa que el componente Desempeño, que mide los resultados obtenidos en las pruebas Saber de cada nivel educativo, refleja un bajo nivel con respecto al máximo puntaje (4), con una brecha de 1,44. En cuanto al componente Progreso, calculado teniendo en cuenta el mejoramiento del puntaje de las

pruebas Saber en Matemáticas y Lenguaje para 3o, 5o y 9o y el puntaje global para 11o, los puntajes obtenidos están por debajo del promedio ideal (4) existiendo una brecha de 2,1. Así mismo, para el componente Eficiencia, correspondiente al porcentaje de aprobación en cada nivel educativo, el puntaje exigido para la Básica Primaria es 1, viéndose que ninguna de las localidades logró alcanzar el puntaje ideal, con una diferencia de 0,04.

Por último, el componente Ambiente escolar, que mide el ambiente del aula en relación con la existencia del ambiente propicio para el aprendizaje y el seguimiento al aprendizaje, concerniente a los mecanismos concretos de retroalimentación del trabajo de los estudiantes en las clases y otros factores como el tiempo, la disciplina y la convivencia, siendo 1 el puntaje máximo según el Plan Territorial de Formación Docente 2016 – 2019 (MEN, 2016). El puntaje más bajo de todos los niveles se ubicó en la Básica Primaria, por lo tanto, se deben mejorar los resultados en todos los componentes.

Tabla 3

Resultados de componentes ISCE por localidad, nivel Básico Primaria

Localidad				
Componentes	Suroccidente	Suroriente	Metropolitana	Norte-Centro Histórico y Riomar
DESEMPEÑO	2,52	2,45	2.45	2.56
PROGRESO	1,59	1,67	1.47	1,9
EFICIENCIA	0,94	0,96	0,94	0,93
AMBIENTE ESCOLAR	0,74	0,75	0,75	0,75

Fuente: Elaboración propia, tomada de la oficina de calidad líder de evaluación perteneciente a la Secretaria Distrital de Educación de Barranquilla.

Los resultados anteriormente descritos, según el Plan Territorial de Formación Docente 2016 – 2019 (MEN, 2016), indican la necesidad no solo de realizar un análisis minucioso de los planes

de estudio, las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área y su coherencia con los referentes curriculares, sino también establecer las tendencias presentadas en los planes de desarrollo profesional y personal de docentes y directivos docentes, según la evaluación anual del desempeño laboral con relación a estos resultados obtenidos.

Por todo lo anterior, es necesario relacionar la evaluación del desempeño docente con el ISCE, ya que ambas estrategias están orientadas al mejoramiento de calidad en los establecimientos educativos a la vez que permiten transformar el quehacer pedagógico de los docentes y los saberes en los estudiantes. De igual forma, sirven para detectar las fallas y fortalezas del proceso para así retroalimentar las prácticas educativas y diseñar planes de acción institucionales que conduzcan al desarrollo de un verdadero aprendizaje, por ende al logro de los fines educativos propuestos por las instituciones y los entes de educación nacional.

1.1. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre la Evaluación del Desempeño de los Docentes (EDD) de los profesores cobijados por el Decreto 1278 y los componentes del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de educación la Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla?

De esto se desprenden los siguientes problemas específicos de investigación:

- ¿Cuáles son los resultados de la EDD de educación Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla?

- ¿Cuáles son los resultados del ISCE en la educación Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla, en cuanto a los componentes Desempeño, Eficiencia, Progreso y Ambiente escolar?
- ¿En qué medida se relaciona la EDD con los componentes Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar del ISCE en la educación básica primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar la relación entre la EDD de los docentes cobijados por el Decreto 1278 y los componentes del ISCE de la educación Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los resultados de la EDD del Distrito de Barranquilla en educación Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla.
- Identificar los resultados del ISCE de la Básica primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla, en relación con los componentes Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar.
- Determinar la relación existente entre la EDD y los componentes Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar del ISCE en la educación Básica Primaria, en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla.

1.3. Justificación

A día de hoy existe una gran preocupación y tendencia educativa concerniente al mejoramiento de la calidad educativa e identificación de los factores determinantes para el logro de la misma. Varios estudios realizados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y OCDE convergen en que uno de los principales elementos para el alcance de la calidad del sistema educativo es evaluar el desempeño de sus actores. En el caso de esta propuesta, se destaca la evaluación a la que están sujetos los docentes cobijados por el Decreto 1278 de manera periódica y determinada bajo los parámetros de las competencias funcionales y comportamentales, la cual es realizada con la finalidad de contribuir, no solo a la formación y el desarrollo profesional de los mismos, sino también al logro de la calidad de los centros educativos.

Conscientes de los retos y desafíos en el contexto educativo, en Colombia se han venido ejecutando diversas estrategias para el logro de la calidad educativa, buscando proyectarse como el país más educado en el 2025. Por tal motivo, se hace necesario el desarrollo de este trabajo investigativo que pretende analizar la articulación entre las diferentes estrategias encaminadas al mejoramiento continuo de la calidad educativa (EDD e ISCE). Es allí donde radica el aporte científico de esta investigación, cuya importancia se basa en demostrar específicamente, la relación entre la EDD y el ISCE.

Desde el punto de vista social, uno de los mayores retos que enfrentan las instituciones educativas hoy en día, es contar con docentes calificados que puedan ayudar de manera activa a concretar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes a través de sus competencias, habilidades, actitudes y conocimientos a la par que se les motiva y desarrolla. Debido a esto, la evaluación del desempeño docente, se vuelve una herramienta de gestión imprescindible

fungiendo como un elemento de impulso para el desarrollo y evolución del aprendizaje, en este sentido la presente investigación favorecería una efectiva funcionalidad educativa, pues desde la reflexión distrital de la evaluación y el desempeño docente en la praxis pedagógica, se puede favorecer la calidad educativa del Distrito de Barranquilla; un cambio de actitud del docente con relación a la forma de llevar a cabo su labor, además del compromiso y desarrollo profesional en pro de una mejor enseñanza, llevaría a la concreción efectiva de su función social; esto es fundamental en la educación

Así mismo, los niveles de calidad educativa desde este proceso de evaluación de desempeño, a partir de las discusiones a nivel del ente territorial, es fundamental porque va a requerir una revisión frente a cómo se viene ejecutando el proceso de evaluación del desempeño docente en las instituciones públicas y el aporte real para el logro de la calidad educativa, de tal manera que con base a los resultados sería necesario replantear los mecanismos llevados a cabo en las mismas.

Sumado a lo anterior, permitiría detectar obstáculos o limitaciones del sistema educativo y con ello, generar espacios de reflexión con respecto a la generación y promoción de una nueva cultura de la calidad, que posibilite el desarrollo profesional del docente y su dignificación. Significa que con ello, se recuperaría en algo, el prestigio y posición que la docencia ha perdido. En consecuencia, los docentes se les reconocería socialmente el significado de su labor, los estudiantes alcanzarían una mejor preparación y los padres de familia, entregarían a una sociedad, un individuo dispuesto a transformarla.

Así mismo, el estudio reviste importancia en razón de su aporte teórico, ya que, a través del riguroso análisis de diferentes criterios de autores reconocidos como Tejedor (2012), Palacios (2013), Valdez (2008), Bolaños (1998), Schmelkes (2010) y Mause (2014), entre otros, contribuirá a sustentar el proceso de desarrollo del tema en investigación. Es decir, este estudio generará bancos de información que servirán de apoyo a otras investigaciones por su fundamentación en el área educativa, sirviendo de fuente de consulta para determinar la relación entre la evaluación de desempeño y la calidad educativa de las instituciones pertenecientes al Distrito de Barranquilla, a partir del análisis de estrategias y /o herramientas implementadas para elevar la calidad de los centros educativos, tales como el ISCE.

Este trabajo es de gran relevancia porque brindará a las instituciones educativas, la oportunidad de replantear la forma como se viene implementado la evaluación del desempeño docente al interior de las mismas. De igual manera, hacer un seguimiento a los planes de mejoramiento que surgen a partir de los resultados y cómo estos contribuye al alcance de la calidad de los centros educativos.

Teniendo en cuenta aspectos legales, ésta investigación busca responder a las exigencias fundamentadas en la Constitución Política Colombiana en su artículo 67, la cual establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social, que aporta de manera significativa en la dignificación del ser humano, la convivencia social, la justicia, la solidaridad, la participación democrática, el progreso y el desarrollo económico de las comunidades. Plantea que es responsabilidad de la sociedad, la familia y el estado velar por el ofrecimiento de una educación de calidad con equidad. En el artículo 68, determina que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Además,

reconocerá si la evaluación del desempeño docente está contribuyendo en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y con ello al logro de la calidad educativa.

La Ley General de la Educación en su artículo 80 ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, con el fin de velar por la calidad de la educación, el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes (MEN, 1994). Para ello se hace necesario evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio. El artículo 84 de la misma ley reitera la necesidad de que en todas las instituciones educativas se lleve a cabo, al finalizar cada año lectivo, una evaluación de todo el personal docente y administrativo, sus recursos pedagógicos y su infraestructura física, para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte; el artículo 104, define al educador como el orientador de procesos formativos de aprendizaje y enseñanza, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad; el artículo 110, dedicado al mejoramiento profesional, plantea que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional; y el artículo 119 determina que, para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley, serán prueba de idoneidad profesional, así como establece que el cumplimiento de los deberes y obligaciones forman parte de la idoneidad ética.

Así mismo, la Ley 715 de 2001 en el artículo 5, establece que compete a la Nación definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente; el artículo 10 establece como una parte de las funciones del rector o director de las instituciones públicas lineamientos asimilados (MEN, 2001).

Por su parte, el Decreto 2582 de septiembre 12 de 2003 establece reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales; y el Decreto 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente de 2002, en el capítulo IV relaciona la evaluación permanente para los profesionales de la educación, siendo en esta misma línea donde nace la Guía 31 (MEN, 2008).

Como se observa, esta propuesta investigativa, además de ser relevante, también es pertinente en el sentido de que existe un sistema de evaluación de desempeño que, a través del conocimiento de su estructura y definición, puede apuntar a la aplicación eficiente de estrategias que conlleven al mejoramiento de las prácticas en el aula. Además, es viable, pues se enmarca dentro de la línea de calidad educativa, cuya pretensión será analizar la relación entre las estrategias implementadas (ISCE y EDD) para el logro de los propósitos educativos.

Finalmente, esta propuesta se proyecta como una obra de gran impacto para los procesos investigativos, ya que a pesar de que se han realizado numerosas investigaciones sobre los procesos de evaluación docente y calidad educativa, aún no se han abordado estudios referidos a la relación que puede existir entre estas dos variables, tomando como base el ISCE.

Como aporte adicional, se constituye como una gran fuente de información para la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, ente que dirige y regula las actuaciones pedagógicas y administrativas de las instituciones en la ciudad, ya que le permitirá reorganizar y reorientar las estrategias de mejoramiento y/o fortalecimiento de los procesos en la escuela, así como intervenir de manera pertinente en los establecimiento educativos en pro de mejoramiento de la calidad, con el fin de replantear la forma de llevar a cabo el seguimiento evaluativo en las mismas, en caso de que no esté dando los resultados esperados y procurar un proceso objetivo

que realmente apunte al mejoramiento y la satisfacción de todos los actores que intervienen en este.

1.4 Delimitación de la Investigación

La presente investigación se realiza con las Instituciones Educativas oficiales del Distrito de Barranquilla que tienen el nivel de Básica Primaria y dentro de su planta en este nivel tienen docentes cobijados laboralmente bajo el decreto 1278 de 2010. En cuanto al plano temporal, se realiza durante segundo 2018 y primer periodo del 2019.

Capítulo II Marco teórico

2. Estado del Arte

El desempeño docente y la calidad son dos elementos que se han convertido en el fenómeno más discutido en el campo educativo, siendo uno de los principales temas objeto de estudio de diversas investigaciones, tanto en el ámbito internacional como en el nacional y local. En consecuencia, la evaluación de desempeño de los docentes se constituye en una pieza fundamental en este proceso.

No es ningún secreto que en los últimos años los diferentes estados han mostrado un interés marcado en evaluar las prácticas docentes con el objetivo de *mejorar la calidad educativa* de las instituciones escolares. Sin embargo, parece que los procesos difieren entre un país y otro, al igual que las intenciones con las que se pretende evaluar a quienes tienen la responsabilidad de educar. Por ejemplo, según un informe de la BBC Mundo (2016) se han realizado estudios que analizan el caso de Shanghái, Singapur, Hong Kong y Japón, los cuales han determinado que existe un complejo sistema destinado a medir la calidad de sus profesores y cuyos criterios

generales se establecen a nivel nacional y se detallan a nivel local, siendo cada escuela la encargada de llevar a cabo las evaluaciones.

En este contexto, se valora la integridad profesional de los maestros, de tal manera que se puede deducir la existencia de un sistema estructurado de evaluación con relación a la profesión docente. En Singapur, la evaluación de docentes es obligatoria y es responsabilidad de cada centro escolar llevarla a cabo. Allí se tienen en cuenta los resultados académicos de los estudiantes y las iniciativas pedagógicas de los maestros, situación contraria a la que sucede en Finlandia, uno de los países más exitosos en cuanto a calidad educativa se refiere y en donde la evaluación se lleva a cabo entre el maestro y el director de la escuela, tornándose más flexible el proceso.

En el contexto europeo, algunas investigaciones se han preocupado por analizar la situación de la evaluación en los países objetos de su investigación, tal como lo demuestra un estudio realizado en España, titulado *¿Qué está pasando con la evaluación del desempeño profesional en los niveles no universitarios?* de Tamayo (2014), donde se exponen ciertos interrogantes que atañen al proceso evaluativo de los docentes y la relación de este con la calidad. Dentro de estos interrogantes están: ¿Es importante evaluar el desempeño docente? ¿Por qué evaluar? ¿En qué medida la evaluación contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza? ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación externa e interna? ¿Qué perspectivas existen en la evaluación del desempeño docente? ¿Cuál es el marco normativo regulador? ¿Se materializa en planes y programas de mejora? ¿Qué está sucediendo con la evaluación del desempeño docente? ¿Es positivo publicar los resultados? ¿Qué peligros entraña la divulgación de resultados?

En la reflexión que hace el autor se considera que, si bien la evaluación de los docentes en España está vinculada a la evaluación del sistema educativo, esta no se lleva a cabo de forma

metódica y se hace muy difícil la intervención de las autoridades educativas, quedándose el proceso en manos de la buena fe de las escuelas, es decir, que hay poca intervención de agentes externos en él, lo cual podría suscitar una marcada subjetividad en el mismo. De igual manera, dice el autor que se tornan preocupantes los resultados académicos de los estudiantes reflejados en los datos estadísticos del 2013 en España, cuando un 25% de los mismos no logran la titulación obligatoria (Tamayo, 2013). Es decir, que la evaluación en España se lleva a cabo de manera sesgada, sin tener en cuenta el verdadero sentido de la misma.

Por otra parte, un estudio de la Universidad Complutense de Madrid en el 2015, titulado *La evaluación de la práctica docente en colegios públicos de primaria: La autoevaluación de la práctica docente*, establece comparaciones y analiza las posibilidades de la evaluación de los profesores como un instrumento para mejorar sus prácticas, por lo cual aborda las normativas españolas frente al proceso. Además, muestra información sobre datos arrojados por instituciones internacionales sobre el mismo. Cabe mencionar que, a pesar de estar bajo unos lineamientos legales, el autor menciona las debilidades que se presentan con respecto al proceso evaluativo (Vásquez, 2015).

En este mismo contexto, se realizó un trabajo titulado *La evaluación de la función docente*, el cual hace un análisis sobre el cómo, para qué y con qué efectos se lleva a cabo la evaluación de desempeño docente y propone alternativas para lograr una auténtica evaluación del profesorado. En su reflexión se establece que, en España, solo Asturias y Cataluña llevan un proceso de evaluación docente y hace comparaciones entre una y otra. Se propone, además, un tipo de evaluación a la que llaman *Auténtica*, en la que se promueve un cambio de enfoque y una evaluación más aplicada al contexto real de las instituciones, un tipo de evaluación que sea más formativa y que promueva la innovación y la retroalimentación de la función docente. Cabe

señalar que estos planteamientos se acercan un poco más al ideal de evaluación que se pretende en la actualidad, considerando la formación y crecimiento desde el punto de vista profesional y ético del docente. Una evaluación más real y que toma en cuenta la realidad contextual del profesorado, permitiendo así, mayor confiabilidad y autenticidad en el proceso.

En el ámbito latinoamericano se halló el trabajo *Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile*, realizado por Cárdenas (2016), cuyo objetivo principal fue analizar el sistema de evaluación del desempeño profesional del docente chileno desde una perspectiva crítica y reflexiva, así como dar recomendaciones para la implementación de este sistema evaluativo. Su implementación permitió comprender la posición de los afectados en este sistema de evaluación. Este trabajo evidenció que el sistema de evaluación es de tipo estandarizado y orientado más a la rendición de cuentas, que a la formación profesional del docente.

En este mismo contexto se encontró un trabajo investigativo titulado *Sistema de evaluación docente en la ciudad de Concepción en Chile* desarrollado por Urriola (2013), el cual muestra un análisis sobre el proceso de evaluación en forma detallada desde varias perspectivas. El tipo de estudio que hace implica el abordaje de teóricos de gran trascendencia y aporta información sobre las posibles percepciones que tienen los docentes ante el proceso de evaluación. Las vivencias son presentadas considerando el grado de motivación que tiene el profesorado al saber que deberá evaluarse; las formas de sentir que afloran en los docentes durante el desarrollo de su evaluación; los significados de ser evaluado; la evaluación sentida como un proceso o como un suceso; y las dificultades experimentadas a lo largo de todo el proceso evaluativo docente por parte de sus protagonistas. La importancia radica en que aborda la evaluación desde la perspectiva docente, teniéndolo en cuenta como principal protagonista del proceso, sus intereses,

motivaciones y las condiciones en que desarrollan su labor. Se pretendería entonces un tipo de evaluación más formativa.

En el caso de México, se realizó un trabajo denominado *Evaluación del Desempeño Docente en América Latina: Experiencias Chile y México* (Díaz, Galaz, Jiménez y Inclán, 2017). Este trabajo aporta información valiosa sobre cómo se dan los procesos evaluativos y lo que implican en la consecución de la calidad, la vinculación de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial en las políticas educativas de países latinoamericanos y cómo ha sido su impacto en los sistemas evaluativos de cada nación, específicamente en México y Chile. En el mismo documento se muestra la alta injerencia de estos organismos en la elaboración de las políticas educativas de estos países, tanto así que Chile fue tomado como un laboratorio de políticas económicas, sociales y por supuesto educativas, de donde resultó el actual modelo de evaluación. Frente a lo anterior vale la pena preguntarse si esta intervención ha sido benéfica para los países de Latinoamérica en lo que respecta a sus procesos de calidad y si estos mecanismos se han establecido teniendo en cuenta las realidades de estos países. En ambos casos habría que analizar el impacto que han tenido estos procesos en el alcance de la calidad educativa.

En el mismo contexto mexicano, un trabajo realizado por Guzmán (2016) llamado *¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente?* hace una propuesta con base en los factores que favorecen el aprendizaje, ofreciendo información sobre posibles formas de abordar la evaluación de desempeño desde cuatro dimensiones de la enseñanza: dominio de lo enseñado; manejo de los aspectos didácticos; pensamiento didáctico del maestro y la motivación; y responsabilidad y autoeficacia docente. También se describe y justifica el qué evaluar y el cómo hacerlo. A su vez, propone hacerlo a través de la observación de la práctica docente, por ello se dan lineamientos

para valorarla, resaltando los aspectos didácticos, sus ventajas y algunas sugerencias para poder aplicarse.

El Desempeño Docente y la Calidad Educativa es otra de las investigaciones realizadas por Chairez (2013), la cual ofrece una explicación secuencial de cómo ha sido el proceso de evaluación docente en México y compara el nivel de injerencia o de relación entre la evaluación de desempeño de los docentes y el rendimiento académico, con base en pruebas estandarizadas, factores que influyen en el desempeño docente y las perspectivas de estos últimos con relación a la misma.

Los resultados arrojados por esta investigación establecieron que hay un grado de correlación de 0,578 entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial; que no existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora; y que no existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas. El 2,4% de la muestra representativa presentó un excelente desempeño docente, el 7,3% un mal desempeño docente y el 39% de los docentes observados se ubican con un buen desempeño docente. Este estudio fue realizado en la región centro sur del estado de Chihuahua, integrado por cinco zonas escolares de municipios de México.

La anterior investigación se considera pertinente ya que a partir de su análisis se pueden considerar los factores y elementos que influyen en las variables de la misma para compararlas con los resultados de la correlación del estudio en desarrollo, además de inferir cuán determinante son estos en el éxito o fracaso de las instituciones educativas en el alcance de la calidad.

Otro estudio titulado *Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de maestría*, muestra un análisis del proceso de evaluación de desempeño de maestros de posgrados

en un centro educativo en México, resaltando cinco criterios a tener en cuenta en todo proceso evaluativo a saber: planeación, clima áulico, dominio disciplinar, dominio pedagógico y mecanismos de evaluación. El estudio propició la reflexión de los docentes en cuanto a la evaluación que ahí se desarrolla, lo cual le permitió identificar fortalezas y debilidades y, consecuentemente, determinó que existían más aspectos positivos que negativos de la docencia en ese programa. Cabe mencionar que este se constituyó en una fuente de información para el centro educativo, objeto de su estudio, de tal manera que les facilita establecer los planes de mejoramiento con base en las debilidades que hay que superar (Villalpando, 2016).

En relación con la literatura encontrada en el contexto colombiano, la obra titulada *La evaluación de la docencia en Iberoamérica: Avances, Perspectiva e Innovación*, contempla un trabajo de recopilación que incluye el desarrollo de tres líneas de investigación producto de la reflexión de un grupo investigativo de diferentes países y la implementación de diferentes enfoques de investigación. Hace referencia a un estudio comparativo entre diferentes países en donde se tiene en cuenta el diseño y puesta en práctica de procesos evaluativos, así como los aspectos que orientan a la ampliación de los conceptos de evaluación docente y los elementos que incluyen en la enseñanza (Serrato, 2014).

Otra publicación que se puede enunciar es la denominada, *La Política pública en evaluación docente, revisión documental 1994-2014*, un trabajo que se refiere a la normativa que regula los procesos de evaluación en Colombia, estableciendo grandes diferencias entre los decretos que la rigen y proponiendo sistemas de evaluación multi-instrumental en los que se evite que el propósito de la evaluación no solo sea la rendición de cuentas, sino que también sea una evaluación formativa.

En el mismo trabajo, se aporta información sobre cómo ha sido el proceso de evaluación en los últimos veinte años en Colombia, desde los aspectos que han influido en la configuración de las políticas públicas (Adame, 2015). Considerada la evaluación de esta forma, contribuiría a un mejor diagnóstico de las debilidades del proceso, tanto de docentes como del sistema y se evitaría la subjetividad, convirtiéndose en un proceso más justo, equitativo y con mejores resultados.

En esa misma línea, se encontró otro estudio investigativo titulado *La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: Aportes, tensiones y controversias*, llevado a cabo en Bogotá en el 2016, el cual aborda los aspectos legales que fundamenta la evaluación docente en Colombia, ofreciendo información sobre las normativas que la rigen (Ariza, 2016).

Esta investigación es de gran aporte ya que permite enterar a los agentes involucrados en el proceso en lo referente a las políticas que lo rigen, la manera como deberán ser evaluados, los factores que deben tenerse en cuenta y la finalidad del mismo. La investigación concluye que existen diversas tensiones en este proceso que implican la pérdida de la capacidad de transformación de los docentes y la educación de calidad a la que debiera aspirarse y que gran parte de la culpa está en los orígenes y concepción de la evaluación docente por parte de los estamentos legales e institucionales de la educación, perdiendo así el verdadero sentido de la misma como eje de transformación para la calidad educativa. Cabe anotar que lo anterior no es algo alejado de la realidad, cuando se sospecha que la preparación de los docentes, en un gran número de casos, va orientada a alcanzar prebendas salariales a través del ascenso al escalafón y no a mejorar las prácticas de aula o a la cualificación y transformación profesional.

En este mismo contexto, aparece una obra denominada *La evaluación del desempeño docente*, la cual, con su aporte teórico, analiza la pertinencia, concepción y características de la

evaluación de desempeño en Colombia (Rodríguez, 2016). En ella, se describen aquellos elementos constitutivos de la evaluación, su conceptualización y características que permitirían mayor idoneidad en la actuación de los docentes durante el proceso. En sus conclusiones se afirma que la evaluación requiere de un proceso profundo que implique la reflexión y la articulación de todos los agentes que intervienen en ella de una manera integral y sistémica, que esta no solo se constituya en la aplicación de instrumentos que en nada contribuyen al mejoramiento de la calidad sino que además se vislumbre el impacto que generan los procesos de aula en la relación estudiante-maestro, a través de sus resultados de formación y el impacto del trabajo del docente en la institución donde labora, teniendo en cuenta sus dinámicas, su contexto y las formas de orientar el proceso educativo.

Por otro lado, el estudio denominado *Evaluación del desempeño docente mediante el análisis envolvente de datos: un estudio de casos*, se refiere a la proporción de diversas estrategias pedagógicas con el fin de lograr el aprovechamiento académico por parte de los docentes. Sus autores proponen la técnica DEA para identificar las unidades profesor-asignatura en cualquier universidad, además de indicarles en cuáles de las variables que mide la evaluación el docente se debe mejorar, así como mostrarles a quienes presentan un bajo desempeño, quiénes pueden ser sus referencias y con quién pueden compararse constructivamente, con el propósito de lograr mejores resultados colectivos (Visbal y Cadavid, 2015).

En el ámbito regional también se resalta el trabajo de Hernández (2014) titulado *Análisis del sistema de evaluación del desempeño docente de la Universidad de la Costa*, en el que se identificaron los modelos utilizados en la evaluación del desempeño docente en la universidad, y a la vez determinar que están enmarcados en la metodología 360° que comprende: autoevaluación; heteroevaluación, mediante la evaluación de estudiantes y la evaluación de

directivos; así como la coevaluación entre pares. El autor llegó a la conclusión que en este recinto se lleva a cabo una evaluación de tipo integral que facilita la retroalimentación de los procesos. Se pueden considerar elementos interesantes en la concepción de una evaluación más objetiva y con mayor efectividad.

Otra investigación producto de la Universidad de la Costa, y la cual lleva por nombre: *Características Principios y Fines de la evaluación del desempeño docente*, ofrece información sobre el estado actual del proceso de evaluación de los docentes de Barranquilla y enfatiza en el principio de mejora profesional y personal como aspecto importante en el alcance de la calidad. En ella se establecen parámetros para el logro de la eficiencia en la evaluación. Así mismo, se analiza el cumplimiento de los fines, principios y características de la evaluación en relación con los principios de las prácticas evaluativas docentes y las valoraciones sobre los indicadores del desarrollo profesional y personal alcanzado por los docentes luego de su práctica educativa. (Mausa, 2014)

De nuevo en el plano local, a través de la Universidad del Norte de Barranquilla se elaboró un trabajo denominado “*Modelo de evaluación del desempeño basado en competencias*”, en donde se propone un modelo de evaluación docente basado en competencias, con miras al desarrollo del talento humano en el campo empresarial, pero que aplica a otros estamentos que requieran lograr la eficiencia de sus empleados (Manjarrez, Castel y Luna 2013). Esta investigación se planteó descubrir las debilidades de los actores evaluados, con el fin de mejorar aquellos aspectos que obstaculizan el alcance de los propósitos de cualquier entidad, pero al mismo tiempo identifica aquellas fortalezas y destrezas del empleado, permitiendo que las entidades tomen decisiones acertadas frente al potencial humano con el que cuentan. Si este modelo se aplica a las escuelas, estas podrían arrojar mejores resultados y se aprovecharía con

mayor efectividad el talento humano que muchas veces es ignorado o desconocido por los que tienen a su cargo la dirección de los destinos educativos.

En relación con los estudios sobre calidad educativa es mucha la literatura encontrada para el desarrollo de este trabajo investigativo, siendo las fuentes coincidentes en que mejorar la calidad es uno de los retos más grandes de toda organización educativa, de ahí que el término haya cobrado relevancia en los últimos años, convirtiéndose en una temática atrayente para la realización de numerosos estudios investigativos a nivel internacional, nacional y local. Muchos de ellos contienen valiosos aportes e informaciones, no solo, sobre las bases teórico-conceptuales y además plantean estrategias y recomendaciones para el mejoramiento de la calidad en el sistema educativo.

En el ámbito internacional se pueden destacar, específicamente en el continente europeo, ciertas investigaciones que hicieron aportes significativos al trabajo en desarrollo; una de estas fue el estudio liderado por Rico (2013), titulada “*La situación actual de la Educación en España*”, en la cual se describen las causas que motivaron al gobierno español para la elaboración del Anteproyecto Ley Orgánica para el Mejoramiento de la Calidad Educativa, con miras a remover la conciencia de aquéllos que no avisten la triste realidad del sistema educativo español, reflejado en la falta de consenso entre los partidos políticos y la denominada “España de los recortes”, en correspondencia a la poca inversión para la educación. Afirma la autora que tal es el recorte en educación, que padres de familia, estudiantes y docentes se han unido en diversas manifestaciones exigiendo la preservación de la educación pública y de calidad. Así mismo plantea que la solución a este problema no solo es la creación de la Ley sino más bien invertir en educación.

Bajo esta panorámica, se puede deducir que invertir en el mejoramiento de la educación es de vital importancia, dado que la educación es la base fundamental para la transformación social y por consiguiente el pilar principal de todo país desarrollado o en vía de desarrollo. La destinación de recursos significativos por parte del estado para financiar el sistema educativo garantiza la accesibilidad y la gratuidad, mejorando así la cobertura. Igualmente, permite la construcción de nuevas escuelas, mejorar la infraestructura, la adquisición de materiales educativos y la formación del docente. Al mismo tiempo las instituciones pueden ofrecer mejores servicios a la comunidad garantizando la permanencia de los educandos, apuntando así al mejoramiento de la calidad en el sistema educativo.

Por otro lado, Fernández (2013) realizó un trabajo investigativo sobre *Un análisis comparativo de tres estudios de casos en diferentes contextos educativos: El Programa de formación permanente de docentes del Centro de Formación Padre Joaquín Fe y Alegría Venezuela; La implementación del sistema de mejora de la calidad educativa en el centro educativo Fray Luis Amigó-Fe y Alegría Colombia; Las experiencias educativas de los colegios La Paz (Albacete) y Padre Piquer (Madrid)*. En este trabajo centra su mayor atención en el concepto de calidad educativa desde diferentes ámbitos a partir de los aspectos emocionales, racionales y prácticos, así como proporciona información sobre las características y los factores que inciden en la mejora, la evaluación de la calidad en cuanto a las limitaciones, potencialidades y retos de la misma.

La realización de este análisis reflexivo evidenció que los colegios del contexto español presentan características similares que orientan y abren vías sobre cómo mejorar la calidad en los centros educativos, demostrando que es posible innovar con éxito en educación muy a pesar de

estar en situación de pobreza y exclusión social, además señalan nuevos caminos para que la escuela responda los desafíos de las sociedades actuales.

La educación se concibe como un derecho fundamental y debe entenderse la calidad como una característica esencial de ese derecho, de ahí la preocupación por parte de los organismos competentes para diseñar estrategias y ejecutar acciones con el fin de alcanzar el éxito educativo. Es decir que, el logro de la calidad educativa equivale a implementar mecanismos que den cumplimiento a los ideales y propósitos educacionales, a partir de la apropiación de las funciones y la satisfacción de los actores involucrados (docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia), más el logro de las habilidades, destrezas, y la asimilación de conocimiento hasta alcanzar el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

En el contexto europeo se destaca el trabajo *Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación*, escrito por Pasi Sahlberg (2015), en el que hace referencia a las reformas educativas implementadas por algunos países latinoamericanos y europeos para el logro de la calidad en el campo educativo, sirviendo de referente para aquellos países que estén interesados en alcanzar el éxito educativo.

Entre las estrategias exitosas implementadas en Finlandia para mejorar la calidad del sistema educativo planteadas por el autor tenemos: reconocer que la mejor manera de proporcionar oportunidades educativas para todos es a través de escuelas públicas; invertir en forma justa, más intensa en escuelas dentro de comunidades desfavorecidas; aumento de la equidad para todo el sistema, en vez de la excelencia a través de mediciones; y la formación docente encaminada a la investigación.

En ese sentido, se cree que para alcanzar la calidad en la educación el estado debe propiciar acciones que respondan a las necesidades o problemáticas de ámbito educativo, es decir

implementar reformas educativas encaminadas al desarrollo de la personalidad individual y colectiva de la sociedad teniendo en cuenta los ideales de la nación, de ahí la necesidad de articular estas políticas con otros campos específicamente el social, cultural y de salud, para formar a las nuevas generaciones en el uso de los bienes culturales de la humanidad.

El estudio en mención concluyó que el logro de la calidad de un sistema educativo es el resultado de la integración de elementos tales como la equidad y la inclusión, que propenden a garantizar una enseñanza de calidad para todos en distintos contextos y circunstancias, desligada de la situación familiar, el estrato socioeconómico o las condiciones individuales de los niños, prevaleciendo la igualdad de oportunidades educacionales y la justa asignación de recursos financieros.

La aplicación de esta investigación en el estudio en desarrollo tiene punto de articulación en la importancia de la formación del docente, específicamente en el campo investigativo, ya que se considera que el profesor es el agente dinamizador de los procesos educativos y el Estado debe realizar acciones encaminadas a su cualificación de tal manera que se refleje en la formación de los estudiantes y, por ende, en el logro de la calidad. Desde este punto de vista, la evaluación del desempeño del profesorado no debe reducirse solo a la rendición de cuentas sino, más bien, al mejoramiento personal y profesional.

En el contexto latinoamericano, específicamente en Perú, se realizó un trabajo investigativo titulado *Impacto de la calidad educativa* para analizar las diferentes maneras de conceptualizar la calidad y las características más relevantes que tienen los diferentes conceptos de la misma a nivel educativo. El objetivo central de este estudio fue explicar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación, a partir de dos propósitos esenciales: el primero, para tomar decisiones

que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto; y segundo, para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permite tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educacionales.

Lo anterior hace referencia a la gestión educativa como pieza clave para la organización y el logro de la calidad en las instituciones educativas, desde este punto de vista la gestión educativa asumida como un proceso organizado y orientado al mejoramiento continuo de cada una de las áreas de gestión (directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria).

En este sentido, se necesitan docentes y directivos capaces de tomar decisiones y gestionar procesos coherentes y apropiados para obtener resultados eficaces e innovadores, según las exigencias sociales. Se precisa de líderes educativos competentes para asumir responsabilidades, que promuevan la participación de todos los actores de la comunidad educativa y que, a su vez, dinamicen procesos de planeación, organización, seguimiento y evaluación institucional, con el fin de alcanzar objetivos propuestos institucionalmente.

En concordancia con lo anterior, los procesos de gestión educativa facilitan la obtención de excelentes resultados a partir de la implementación de planes de mejoramiento, que permitan retomar nuevamente la planeación, haciendo fundamental la formación docente como líderes en procesos educativos de calidad.

Continuando con la línea de calidad educativa, en el mismo contexto peruano se ejecutó el trabajo investigativo *Gestión de la calidad educativa y rendimiento académico*, con miras a analizar la relación existente entre la percepción de la calidad de la gestión educativa y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Arequipa (Gallegos, Delgado & Meneses, 2014).

Arias Walter (2014) afirma que la gestión educativa es una disciplina de gestión en la que interactúan la teoría, la política y la pragmática. Igualmente plantea que la gestión educativa comprende la gestión institucional, la gestión pedagógica y la gestión administrativa, así como, a nivel institucional, la promoción de una educación de calidad, que se expresa en la generación de proyectos de desarrollo institucional que respondan a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes, pues uno de los fines de la educación es estimular a los individuos para la comprensión del propio medio y la solución de problemas sociales. Adicionalmente resalta el papel protagónico del rector como líder principal de la calidad institucional y de cada una de las áreas de gestión.

Tal afirmación indica que toda gestión educativa debe estar liderada por el rector, quien a su vez conformará un equipo de gestión integrado por docentes y, en caso de ser posible, estudiantes y padres de familia, cada quien con su rol o responsabilidad asignada. El equipo de gestión es de vital importancia para la consecución de los procesos de calidad, ya que es el encargado no solo de la organización escolar sino también de velar por el cumplimiento de las acciones que conlleven al alcance de las metas y objetivos trazados. Asimismo, se encarga de analizar la situación del centro educativo en cuanto a los resultados de las pruebas internas y externas, el nivel del desempeño académico y el contexto sociocultural de los estudiantes, definiendo a dónde quieren llegar, cómo hacerlo y qué necesitan para lograrlo, por tal motivo la participación y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa que hacen parte de los equipos de gestión contribuye al mejoramiento continuo de las debilidades institucionales.

En la misma línea de calidad educativa, enfocada específicamente en los procesos pedagógicos y evaluativos, se realizó un trabajo investigativo enmarcado en el análisis teórico-reflexivo de los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente en

Chile. Este estudio tuvo como finalidad, además de analizar los procesos de gestión curricular y evaluación que influyen en la calidad de los aprendizajes y prácticas docentes en las organizaciones educativas, la de diseñar un modelo de gestión pedagógica dinámico y variable que contribuya al mejoramiento continuo de la calidad de los aprendizajes y prácticas docentes en las organizaciones educativas (Rodríguez y Valdeoriola, 2015).

La anterior investigación pone de manifiesto que la escuela, los profesores y la calidad educativa son factores relevantes para el desarrollo óptimo, tanto de los aprendizajes como del desempeño académico de los estudiantes, considerando que el área de gestión curricular es el objetivo esencial y la razón de ser de toda organización educativa, puesto que es la responsable de diseñar, definir y orientar los diferentes componentes y subcomponentes curriculares que apoyan una práctica pedagógica, respondiendo tanto a las políticas educativas nacionales como al horizonte institucional.

Asimismo, la gestión curricular está directamente relacionada con los procesos que intervienen en la toma de decisiones en relación de qué, con qué, para qué, por qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en los centros escolares y son diseñadas e implementadas por los docentes.

El docente juega un papel protagónico destacándose como líder pedagógico en tres ámbitos fundamentales, en primer lugar, como mediador y orientador de los aprendizajes; en segundo lugar, como investigador en proyectos educativos; y en tercer y último lugar, como promotor y gestor en el entorno comunitario. La formación del docente es determinante para el logro de una práctica pedagógica efectiva a la hora de establecer el desempeño y calidad de los aprendizajes del educando, ya que son los profesionales competentes para realizar los puentes didácticos y

curriculares, desarrollando en los estudiantes las habilidades, competencias, destrezas y actitudes necesarias para enfrentar las exigencias de una sociedad globalizada.

Centrándonos en el contexto de México, país en donde se han realizado nutridos estudios relacionados con la investigación en desarrollo, uno de los más recientes hace referencia al desempeño docente y su relación con la calidad de la educación, vislumbrada a partir del resultado de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales. Se cree así que el lograr puntajes más altos en estas pruebas equivale a elevar la calidad educativa. El factor que se considera como principal para conseguirlo es el docente.

Se puede inferir que el término de calidad educativa solo se asocia con el resultado de las evaluaciones estandarizadas que realizan los estudiantes y que los gerentes de aula son los directamente responsables de garantizar el éxito de las mismas. No obstante, es de aclarar que, en primer lugar, el desempeño del docente es uno de los tantos factores que intervienen en el mejoramiento de la calidad educativa, dado que son los articuladores entre las políticas del estado y la acción educativa, de ahí la necesidad de su constante preparación y formación para que sus prácticas laborales sean idóneas, de acuerdo con sus competencias pedagógicas y pueda orientar, guiar y evaluar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En segundo lugar, la calidad debe estar más enmarcada con base a la eficiencia y eficacia de sus procesos, en el mejoramiento continuo y no en el afán de producir resultados en los estudiantes pues, una educación de calidad se caracteriza no solo por la articulación lógica entre los objetivos planteados, los resultados obtenidos y el proceso educativo acorde a la eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, sino también por la participación activa de todos los actores involucrados.

En el ámbito nacional existe actualmente una gran preocupación por mejorar la calidad del sistema educativo colombiano, de ahí que diversas investigaciones hayan centrado su interés en

esta temática. En este contexto la revista Tendencias Pedagógicas (2013. N° 21) publicó un estudio sobre calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación, el cual presenta una discusión acerca la implementación de los sistemas de gestión empresarial (ISO 9001, MECI) que se han usado durante la puesta en marcha de la calidad total de las empresas y que ahora se han impuesto a la calidad de la educación, así como los inconvenientes de la ejecución de los mismos en el ambiente escolar.

Díaz (2013), afirma que el hecho de trasladar una estrategia de certificación, que en un comienzo fue planeada como netamente empresarial al campo de la educación, ha creado dentro de docentes y directivos docentes una serie de interrogantes e inconvenientes, siendo este el objetivo central de la investigación descrita anteriormente.

Además, plantea que, a partir de la aplicación del sistema de gestión empresarial en el contexto educativo, se generó una serie de reformas educativas concernientes a los sistemas de evaluación, la creación del índice de la calidad educativa y el diseño de pruebas para el seguimiento al proceso educativo. De igual manera se incorporaron nuevos términos en el sistema educativo tales como estándares de calidad, competencias, desempeño, gerente educativo, eficacia, eficiencia, acreditación, producto, entre otros. Los cuales han desviado en gran medida el ideal primario de la educación.

Según el planteamiento anterior la educación se ha convertido en un bien de consumo y la calidad educativa se ciñe a los resultados y a la clasificación de saberes, debido a la acomodación de los contenidos curriculares en el proceso educativo y a las necesidades que demanda el mercado laboral, transformado así la educación en una herramienta para la preparación del individuo en relación con la oferta laboral, es decir, que estos sistemas predisponen a los

establecimientos dentro de un ranking internacional, lo que supone una estandarización de la gestión académica, reduciendo la calidad a resultados finales . Lo anterior obstaculiza la certificación de muchas instituciones educativas.

Sin embargo, cabe resaltar que los sistemas de gestión de calidad ofrecen ventajas en el contexto escolar, entre las cuales se puede mencionar que los procesos de planeación, medición, seguimiento, control y evaluación, son factores inherentes al proceso educativo para el logro de los resultados deseados, en este caso la calidad educativa. Para ello se debe implementar una verdadera gestión educativa que responda a los ideales institucionales, de tal forma que se puedan identificar la necesidades y problemáticas del plantel, priorizar las estrategias enfocadas a la solución de la problemática y potenciar las fortalezas, teniendo en cuenta los recursos disponibles.

La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad es otra de las investigaciones realizadas en el contexto colombiano. El propósito de este trabajo fue presentar un balance sobre la evolución reciente del sistema educativo colombiano en materia de cobertura y calidad en sus niveles de educación Preescolar, Básica y Media e identificar los principales retos hacia el futuro. Se consideran también posibles opciones de política para mejorar el desempeño general del sector en esas áreas y reducir las brechas sociales y poblacionales existentes (Delgado, 2014).

Desde esta perspectiva, en Colombia las políticas en materia de educación se han inclinado en su gran mayoría a cerrar las brechas, priorizando los aspectos de cobertura y calidad, de ahí que las reformas educativas implementadas giren en torno a estas características esenciales. En relación con la primera, son evidentes las múltiples estrategias desarrolladas por el estado con el fin de reducir la brecha existente entre el grupo de personas que están por fuera del sistema y los

que sí tienen acceso a la educación, especialmente en los niveles de educación Preescolar, Básica y Media. La cobertura muestra su eficacia en la medida en que el sistema educativo pueda incorporar y atender la población en los niveles mencionados mediante la expansión del servicio oficial. En relación con la segunda, es notorio que ha quedado rezagada solo a los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, como se ha venido señalando anteriormente, sin embargo, aunque Colombia ha presentado avances significativos en temas de calidad educativa, se encuentra a nivel mundial entre los países con desempeño más bajos.

Bajo esta panorámica se puede decir que la cobertura es un factor elemental de la calidad educativa, ya que una educación de calidad debe, en primera instancia, garantizar la equidad, accesibilidad y permanencia; en segunda instancia, desarrollar en los individuos habilidades que les permita comprender interpretar y transformar el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve; y, en última instancia, contribuir por el mejoramiento de la calidad de vida y el uso adecuado de los recursos.

En concordancia con lo anterior, se encontró el estudio investigativo titulado, “*Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*”, publicado por el Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) (2015). El documento en mención centró su interés en analizar el Sistema Nacional de Evaluación establecido en el país, especialmente en el área de matemáticas, a partir de los bajos resultados de las pruebas externas Saber 11° del 2013 y las pruebas internacionales PISA del 2012. Tuvo como finalidad determinar si la evaluación de las matemáticas en Colombia está alineada con los parámetros internacionales e identificar las diferencias entre ambas evaluaciones y las implicaciones de las mismas (Ayala, 2015).

Se puede apreciar que la baja calidad que ofrecen las instituciones educativas del país, es uno de los grandes retos que debe afrontar el sistema educativo colombiano actualmente. Afirma el

autor que no se están alcanzando los logros esperados del Sistema Nacional de Evaluación, pues no se observa que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación esté dando resultados positivos.

Es importante aclarar que, en el Sistema Nacional de Evaluación, para lograr el éxito en el sistema educativo, fundamentado en la Ley 115 /1994, bajo las directrices del MEN y el Servicio Nacional de Pruebas ICFES, el último en mención es el encargado de diseñar las evaluaciones enfocada en las competencias del estudiante, referidas al saber, saber hacer y saber convivir y a los propósitos educacionales.

Estas pruebas son aplicadas a los estudiantes en los niveles de educación Básica y Media, específicamente en los grados 3°, 5°, 9° y 11°. Las tres primeras (Saber 3°, 5°, 9°), son de carácter formativo, es decir, que los resultados son utilizados como herramientas para la adecuación de los planes de mejoramiento que cada establecimiento debe implementar previamente a la terminación del ciclo escolar, con el propósito de mejorar la calidad de la educación a nivel nacional, mientras que la última (Saber 11°) es de carácter sumativa, o sea , que su finalidad no es mejorar la calidad sino, más bien se convierte en un insumo para analizar la calidad de la educación colombiana. También puede ser entendida como el informe que rinden las instituciones educativas a las entidades encargadas de liderar el sistema educativo del país. En este mismo sentido fue creada la prueba nacional aplicada a los estudiantes universitarios que al igual que la Saber 11°, evalúa la calidad de la educación en Colombia, pero a nivel superior.

Nuevamente se resalta el papel protagónico de los docentes y directivos docentes frente a su responsabilidad para el logro de la calidad educativa y la concientización sobre la importancia de las evaluaciones y para el diseño de planes de mejoramiento ajustados a la realidad institucional que permitan superar las deficiencias y con ello obtener los resultados esperados. Sin olvidar,

que la calidad educativa requiere de otros factores como infraestructura física y recursos educativos, entre otros.

En relación con los factores que intervienen en la calidad educativa, se encontró un trabajo investigativo encaminado a analizar los factores de la calidad en algunas instituciones de Cúcuta, ciudad de Colombia, el cual aportó al presente estudio una reflexión crítica sobre la mejora de la calidad educativa, recomendando, la evaluación como estrategia para el mejoramiento de las calidades institucionales.

La realización de este estudio evidenció que factores de la calidad educativa varían de acuerdo con el contexto institucional, por ello, la aplicación de pruebas estandarizadas no determina la calidad total del sistema educativo.

Con base en lo anterior, los autores expresan que no solo los resultados representados en las pruebas son importantes (¿cuánto saben?), sino que también son fundamentales los resultados en cuanto a la mejora del bienestar y la seguridad de los niños y jóvenes, el manejo acertado de las emociones y los conflictos en la escuela y la construcción pertinente de una ciudadanía crítica, entre otros (Parada, 2016).

Se puede señalar que la calidad educativa se evidencia en el desempeño que tienen los individuos para transformar el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso, igualmente en la manera de afrontar los retos del mundo actual donde los aspectos económicos y sociales se enlazan para ofrecer un desarrollo sostenible. De este modo, la calidad educativa institucional está conformada por los múltiples factores relacionados con la parte organizativa-directiva, académica, administrativa-financiera e incluso la participación de la comunidad.

De igual forma, ante la necesidad del logro de la calidad institucional, el estado colombiano, a través del MEN, incorpora la Guía N° 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación

al plan de mejoramiento, como una herramienta para el alcance de la calidad en los planteles educativos del país que no se encuentran certificados. Esta guía permite a los establecimientos, no solo identificar dónde están y a dónde quieren llegar, sino también, las fortalezas, debilidades y oportunidades. Igualmente le permite a todos los actores involucrado emitir juicios de valor en relación a las cuatro grandes áreas de la gestión educativa: gestión directiva referente al direccionamiento y la planeación estratégica general; gestión pedagógica, considerada el corazón del quehacer educativo, su misión principal es lograr el aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional; Gestión administrativa-financiera, relativa al buen de los recursos financieros y humanos y la Gestión comunitaria, en relación el clima escolar y la participación activa de los miembros de la comunidad. Cabe resaltar que la calidad educativa depende del engranaje de cada una de las áreas en el marco del mejoramiento institucional, propiciado por la comunicación asertiva, la interacción y el compromiso de todos los agentes involucrados.

En el plano regional encontramos los aportes del estudio *Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas*. Este trabajo centra su objeto de estudio en la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como experiencia que fundamenta el ejercicio docente en cuatro centros educativos del Caribe colombiano. Se enmarca básicamente en la formación del maestro para el logro de los propósitos según la practica pedagógica; entendiendo la práctica pedagógica, como el conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que, mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana.

En este sentido, vuelve y se destaca el área de gestión académica, exaltando la labor del docente, y su responsabilidad para el mejoramiento de la calidad y el logro de la transformación

social, a partir de los procesos pedagógicos desarrollados en el aula, mediados por la investigación educativa. La autora define como acciones investigativas todos aquellos quehaceres de innovación, planeación, seguimiento y control que respondan a las necesidades y solución de problemas presentados en el ámbito escolar para el mejoramiento continuo y permanente de la calidad institucional.

En este orden de ideas las prácticas pedagógicas deben estar encaminadas a potenciar las competencias y capacidades de los individuos en formación, de tal manera que adquieran la apropiación de múltiples saberes que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad. En otras palabras, las acciones pedagógicas deben centrar su acción en procesos interdisciplinarios teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural del país. Para ello, las acciones didácticas deben ser dinámicas, pertinentes y eficaces, es decir, deben ser de calidad.

En relación con lo anterior, es evidente que el logro de la calidad educativa depende del compromiso y el esfuerzo de todos los actores involucrados, cuyo éxito de los resultados son el producto de unos objetivos y metas correctamente planificados, es decir, desarrollados desde una verdadera gestión escolar.

Desde esta concepción, se halló un estudio investigativo referente a la importancia de la gestión escolar y su incidencia en la implementación de la calidad en establecimientos educativos oficiales no certificado en el municipio de Malambo (Atlántico). Este estudio centró su interés en las instituciones con necesidad organizacional, legal y misional, de mejorar la calidad de la educación que imparten, sin proceso de certificación y con el escaso apoyo del estado para su implementación, contribuyendo a una mirada global al polisémico concepto del término calidad de la educación.

Con la realización de esta propuesta se evidenció que los directivos y docentes de los EE les falta formación, apropiación y actualización respecto al tema, pues, sus respuestas apuntan a concebir la calidad asociada a los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de estado (Tafur, Beleño, Molina y Aponte, 2015).

De acuerdo con los resultados, según los autores, se hace notorio que el termino *calidad* aún no ha podido ser comprendida a cabalidad en el sistema educativo, de ahí la mala interpretación y utilización por parte de algunos docentes y directivos docentes, lo cual les ha impedido diseñar objetivos, planes y metas pertinentes para la consecución de la misma, denotando la gran debilidad que presenta el sistema educativo actualmente, cuya responsabilidad recae directamente sobre la gestión escolar.

Se puede decir, entonces, que la gestión y la calidad están estrechamente relacionadas, ya que la primera es la clave para el logro de la segunda. La gestión escolar asumida con responsabilidad permite el logro tanto de la labor pedagógica como la administrativa e igualmente realizar acciones encaminadas al mejoramiento continuo y con ello el éxito educativo.

“Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas”, es otra de las investigaciones realizada en el contexto regional, específicamente en el departamento del Magdalena. Este trabajo permitió analizar, reflexionar y comprender los significados que los actores educativos de las instituciones del Magdalena - Colombia, asignando al Plan de Mejoramiento Institucional, como estrategia para lograr la calidad educativa, así como permitió estudiar la incidencia de la gestión participativa en la calidad educativa (González, 2017).

En relación con el Plan de Mejoramiento Institucional se puede señalar que es una estrategia creada por el MEN, dirigida a las instituciones educativas no certificadas, convirtiéndose en un instrumento cuyo propósito principal es el logro de la calidad. Este plan es producto del proceso de autoevaluación que se llevan a cabo en los centros escolares al final de cada año y tiene como principal característica la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso. Esta herramienta sirve para analizar, organizar y consolidar procesos de cambio a través de la eliminación de debilidades, posibilitando el desarrollo de acciones hacia el mejoramiento continuo, que conduce al logro de la calidad en los procesos educativos institucionales. Este, se caracteriza por establecer objetivos claros, metas alcanzables, resultados esperados y actividades a realizar para lograrlo, por lo tanto, se determinarán los responsables, el tiempo y los recursos necesarios para su realización.

Es importante resaltar que el plan de mejoramiento es una herramienta que permite viabilizar los procesos de transformación, evidenciados en el alcance de procesos eficientes y eficaces que desemboca en un mejoramiento de la calidad de las instituciones escolares, creando ambientes críticos constructivos y participativos que, a su vez, contribuyen con la redefinición de las políticas públicas en el campo educacional.

2.1. Fundamentación teórica

Alcanzar niveles de calidad en el proceso educativo se constituye en uno de los temas más relevantes de las mesas de trabajo en las instituciones escolares, convirtiéndose en una gran preocupación para las autoridades académicas de cada país, región o ciudad tanto europea como latinoamericana. En el caso de las ciudades colombianas, las estadísticas han mostrado muy bajos niveles de calidad en relación con otros países del mundo, tornándose así una gran inquietud por desarrollar mecanismos que conlleven al alcance de la misma. Es así como la EDD

cobra importancia en los procesos de enseñanza para el alcance de estándares de calidad, tanto a nivel nacional como internacional y el interés por conocer los conceptos y apreciaciones de diferentes autores sobre la evaluación de desempeño y su implicación en la calidad. Cabe mencionar que, para muchos, la reflexión y la generación de una apropiación de los procesos pedagógicos por parte de los docentes tendría gran influencia en la toma de decisiones de las escuelas y, a su vez, el replanteamiento de las estrategias, acciones y/o actuaciones del sistema formativo contribuiría a la transformación del mismo.

Uno de los teóricos que aborda esta temática es Montenegro (2003) quien se refiere al “desempeño docente, como el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo”, lo cual supone que al educador se le atribuye un papel fundamental como gestor del aprendizaje y como formador determinante de los estudiantes, situación que implica una amplia relación con los sujetos que actúan en el mismo y del ambiente en el que se desarrollan.

Para este teórico, el rol que desempeña el educador contribuye a los procesos educativos de manera directa y de la forma en que ejerza su labor profesional dependerán los resultados de formación. El ser orientador le reviste de una gran responsabilidad en la formación de los estudiantes y la construcción de escuela.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1988 p. 114), citado por Vázquez (2015) afirma que los “profesores mejor formados pueden alterar las condiciones negativas de la práctica, pero son necesarias otras acciones para que la práctica escolar cambie, algo que no siempre depende de los profesores”. Para este autor, no solo la actuación de los docentes influye de manera directa en la calidad de la educación, sino que confluyen un conjunto de factores inherentes a esta, tales como las condiciones contextuales, la disponibilidad de recursos (materiales y físicos), las

condiciones psico-sociales y emocionales de los que participan en ella e incluso la motivación y objetividad de los evaluadores. Ambos autores confluyen en el importante papel que tiene el docente en su labor de formador y como tal se le da un sentido ético a su ejercicio profesional.

Asevera Valdez (2008), enuncia que la evaluación del desempeño profesional docente (EDPD) es un proceso metódico de preparación de datos válidos y sustentados, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. Para ello, establece ciertas funciones que debe tener el docente en su ejercicio laboral entre las cuales se pueden mencionar las funciones diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora, lo cual busca resultados más objetivos y eficaces a la hora de evaluar. Es de suponer que para este autor la evaluación incluye tener en cuenta todos los estamentos de la comunidad educativa y las relaciones que existen con el docente y la intervención de este en el aula, desde sus capacidades, procedimientos, métodos, estrategias y potencialidades en el ejercicio de enseñar, lo cual deberá arrojar resultados más objetivos y eficaces en el proceso. Con sus opiniones le da un sentido más sistemático y organizado al suceso evaluativo a partir del actuar de los formadores y la disposición de la escuela.

De igual modo, Gil (1997) define la evaluación del desempeño como una técnica para apreciar sistemáticamente el comportamiento de una persona, durante un determinado tiempo, en relación con su trabajo actual y sus características personales, así como su contribución a objetivos previstos. Cabe resaltar que un proceso sistemático implica un mayor seguimiento y objetividad de las reflexiones sobre la actuación del profesional del docente, en el caso de la

escuela, quien, de una u otra manera, puede contribuir a una mejor actividad pedagógica, luego de realizado este procedimiento.

Por su parte, Chiavenato (2008) establece que la evaluación de desempeño es una apreciación sistemática de cada persona en el cargo o del potencial de desarrollo futuro. Toda evaluación es un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia y las cualidades de alguna persona. La evaluación de los individuos que desempeñan roles dentro de una organización puede llevarse a cabo utilizando varios enfoques que reciben denominaciones como evaluación del desempeño, evaluación del mérito, evaluación de los empleados, informes de progreso, evaluación de eficiencia personal, etc. Este autor coincide con Gil (1997), en considerar la evaluación como un proceso sistemático, que necesita de la rigurosidad y objetividad de los métodos evaluativos de las distintas instancias que se vinculan en el hecho pedagógico, pero va más allá de sus apreciaciones y vincula no solo con el alcance de los objetivos, sino que la concibe en un modo más integral, abarcando sobre todo las cualidades y capacidades de los actores que son evaluados.

Así mismo, Mateo (2001) opina que a través de la evaluación del desempeño se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente, lo que permite determinar si los indicadores utilizados en la evaluación del desempeño docente son exitosos o no. En este sentido, la evaluación se convierte en una oportunidad de optimizar las prácticas de enseñanza y el perfil profesional del educador.

Por otro lado, ciertos autores abordan algunos aspectos de la evaluación del desempeño, por ejemplo, Vásquez (2015), quien le da un lugar preponderante a la autoevaluación del docente y afirma que “la puesta en práctica de la autoevaluación de la práctica docente constituye el punto de partida de cualquier intento de sistematización de la evaluación de los profesores en un centro,

y, en sí misma, es un instrumento muy poderoso para mejorar la práctica docente y asegurar el desarrollo profesional de los mismos”. Esto permite deducir que el autor concibe la autoevaluación como una forma de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y, con ello, la calidad. De igual manera contempla la idea de poder suscitar acciones que favorezcan la reducción de los obstáculos en la mejora de la práctica docente a través de ella.

Lo anterior supone que la autoevaluación permitiría una revisión y reflexión de su práctica y con ella el mejoramiento de las debilidades encontradas en el proceso, además del fortalecimiento de aquellos aspectos que tuvieron un buen funcionamiento durante el desarrollo de la praxis pedagógica. Este autor se adentra más en una de las formas de evaluación que se puede llevar a cabo en las instituciones y que para él representa el primer paso para la generación de una evaluación un poco más metódica. Otros autores critican el sentido actual que se le da a la evaluación del desempeño docente, ya que suele relacionarse con rendición de cuentas, en función de la inversión de recursos físicos y humanos para justificar su eficacia (Tamayo, 2014) o, en su defecto, es concebida como un mecanismo de control que atenta contra la estabilidad de los docentes y que es medida en concordancia con los resultados de calidad de los estudiantes. Con esto se desenfoca su naturaleza real, el objetivo con la que se pretende fue creada y la manera de llevarla a cabo en las instituciones, perdiendo el carácter de objetividad e integralidad. El análisis de la evaluación se constituye en uno de los temas más complejos y de mayor interés para los investigadores del campo educativo, debido también a que se considera de gran relevancia en los procesos de calidad.

Por su parte, Villalpando (2015) afirma que el propósito de la evaluación de desempeño es generar procesos de reflexión a partir del análisis y discusión de los resultados, lo cual quiere decir que la evaluación no es un producto de la casualidad, sino que se considera como un

proceso sistemático y reflexivo que permite mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Adicionalmente establece cinco criterios de valoración con referentes, como son la planeación, el clima áulico, el dominio disciplinar, el dominio pedagógico y los mecanismos de evaluación, lo cual le permite llegar a la conclusión que la experiencia académica que se edifica en la institución depende de la responsabilidad, calidad y compromiso de los docentes. Esto quiere decir, que uno de los elementos que influye en la calidad de los procesos de enseñanza y en su defecto en una mejor calidad, tiene que ver con las competencias del docente y sobre todo, con la responsabilidad frente a su práctica.

Entender el significado de la evaluación docente implica reflexionar sobre una multiplicidad de definiciones que a su vez apuntan a un objetivo final, alcanzar la calidad, pero es necesario aclarar que a través del tiempo se ha responsabilizado al docente de la no consecución de resultados positivos en los estudiantes y hay que entender que el proceso no solo interviene la labor del maestro sino que confluyen un sinnúmero de elementos que determinan de una u otra manera el alcance de los objetivos de enseñanza.

De esta manera, Urriola (2013) considera que hay que mirar la evaluación desde la perspectiva de los docentes y cómo estos conciben el proceso, puesto que ellos son los que generalmente son medidos. En su reflexión investigativa establece que, como el docente es la *cara visible* que guía y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje (o aprendizaje-enseñanza, esto es discutible), es en quien recaen todas las miradas. Por lo tanto, esta percepción sobre el maestro puede ser injusta en el sentido de que se piensa que los maestros trabajan solos, que la única responsabilidad de la enseñanza recae sobre estos, sin tener en cuenta el contexto en el que desarrollan su labor y que, generalmente, no brindan las condiciones necesarias para ejercerla, aunándole a esto, la formación que reciben.

El sistema de educación colombiano no es la excepción en lo que respecta a la evaluación de docentes. Así como en Latinoamérica, en Colombia se ha establecido una serie de políticas públicas encaminadas a la evaluación de desempeño, tal es el caso de la instauración del Decreto 1278 en el que se le da relevancia a este proceso y que en su momento suscitó una cierta resistencia, debido a la naturaleza de su construcción y el objetivo del mismo, ya que el sistema evaluativo se ha asimilado como una manera de controlar y, sobre todo, de sancionar a los maestros.

A raíz de este decreto se establece la Guía 31, en la que se define la evaluación como un diagnóstico que permite detectar los aciertos y las oportunidades de mejoramiento, para orientar la toma de decisiones y el diseño de acciones en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). De la misma manera, define la evaluación de docentes y estudiantes como una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas, las regiones y el país. Se determina además que el factor docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa. Esto no ha sido aceptado fácilmente por el gremio educador y ha suscitado serias diferencias y contradicciones en este campo, ya que se ha percibido como una forma de privatizar la educación y burocratizarla y no en busca de una mejora en los procesos educativos. Para este sector, el Estado lo que busca es responder a políticas neoliberales que van en detrimento de la labor docente. Por tal razón, en el gremio docente no es raro escuchar que los profesores están siendo perseguidos por las autoridades educativas estatales y que sus intenciones vayan más allá del alcance de la calidad, siempre en detrimento del derecho a la educación. Lo que sí es cierto es que la naturaleza de los procesos de evaluación constituye una

oportunidad de mejora en cualquier ámbito, siempre y cuando cumpla con la verdadera función formativa de la evaluación.

En este orden de ideas, Feldfeber (2007), citado por Duitama (2015), explica que para que exista un verdadero desarrollo de los docentes y mejoramiento de la calidad educativa, más que mecanismos de control y premio/castigo mediados por resultados de sistemas de evaluación, estos se deben enfocar en la construcción de marcos que permitan la incorporación de los mejores estudiantes a esta profesión e incentivar su progreso y permanencia en la misma. Es por ello que los estados, a través de sus políticas públicas, deben proporcionar las condiciones para que los maestros puedan desarrollar su labor lo mejor posible y al mismo tiempo desarrollarse como verdaderos profesionales de la pedagogía y la educación. En Colombia, estas políticas públicas por lo general han sido orientadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y sobretodo la OCDE, como en el resto de países de Latinoamérica. En este país, la evaluación ha sido implementada en dos decretos diferentes. Por una parte, el Decreto 2277 (1979) en cuyas reglamentaciones solo aplica para los directivos docentes lo siguiente: “Artículo 34.- Nombramiento en cargos directivos. La designación en propiedad para el desempeño de los cargos directivos oficiales de que trata el artículo 32 se considera ascenso dentro de la carrera docente. Sin embargo, los titulares de los cargos señalados en los literales c, d y e del mismo artículo, estarán sometidos a evaluaciones periódicas sobre el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, de conformidad con la reglamentación que al efecto expida el Gobierno Nacional”. Si el resultado de la evaluación fuere negativo, el funcionario regresará al cargo docente anterior y devengará la remuneración que corresponda dicho cargo.

Por otra parte, en el Decreto 1278 (2002) el proceso de evaluación es primordial y constante para todos los docentes. En él se estipula que la persona nombrada en período de prueba será

sujeto de una evaluación de desempeño laboral y de competencias. Aprobado el período de prueba, por obtener calificación satisfactoria en las evaluaciones, el docente o directivo docente adquiere los derechos de carrera y deberá ser inscrito en el escalafón docente, de acuerdo con lo dispuesto en el mismo Decreto 1278, presentándose de esta forma una diferencia notable en ambos estatutos y por ende un desequilibrio en el sistema, además de un descontento y prevención del magisterio con respecto a estas políticas, que, como se reitera, más parecen sancionatorias que formativas.

En relación con lo anterior, la evaluación del desempeño docente en Colombia se reglamenta en la Ley 715 del 2001 y el Decreto 2582 del 2003. El protocolo para su aplicabilidad está contemplado en la Guía 31(MEN, 2008). En éste, se establecen las categorías de desempeño (sobresaliente entre 90 y 100 puntos, satisfactorio de 60 y 89 y no satisfactorio entre 1 y 59), y las competencias que deben ser evaluadas en docentes y directivos docentes. Estas se clasifican en funcionales y comportamentales. Las primeras se refieren a las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos, por lo cual se les asigna un peso del 70% sobre el total de la evaluación. En el caso de los docentes, se evalúan áreas de gestión cada una con indicadores específicos:

- Gestión Académica: dominio curricular, planeación y organización académica, pedagógica y didáctica, además de la evaluación del aprendizaje.
- Gestión Administrativa: uso de recursos y seguimiento de procesos
- Gestión Comunitaria: comunicación institucional y la interacción con la comunidad y el entorno.

La segunda se refiere a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones. En ella se evalúan aspectos como: liderazgo, relaciones

interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro.

Estas representan el 30% del total de la evaluación y son comunes a docentes y directivos docentes. Cabe destacar que, de las siete competencias comportamentales, el evaluador debe elegir solo tres, en donde se presente mayor debilidad para fortalecer el mejoramiento de las mismas. Es importante señalar que la evaluación laboral docente, se debe llevar a cabo, teniendo en cuenta el seguimiento sistemático y continuo del desempeño y resultados del evaluado; de tal manera que sea objetivo y coherente con lo exigido por la Ley (MEN, 2008).

En este orden de ideas, la comisión formada por Dimaté, Celis, González, Rodríguez y Arcila (2016) y un grupo de investigadores colombianos, considera que la articulación de un subsistema de la evaluación docente con el sistema de formación requiere armonizar su desarrollo actual a partir de lo global, lo multidimensional y lo complejo, lo que supone abarcar la evaluación desde lo integral.

Evaluar el desempeño de los docentes implica un compromiso con los procesos administrativos de la escuela. Si el docente perfecciona sus saberes y sus prácticas, mejora su trabajo en el ámbito escolar, mejora la calidad de la educación, haciéndose evidente una relación positiva como consecuencia de la evaluación del desempeño (Mausa, 2014).

Cabe anotar que el aporte del planteamiento de Mausa (2014) a este trabajo, consiste en entender el papel que desempeñan los encargados de llevar a cabo el seguimiento en las instituciones, para comprender que, la importancia que se le atribuya a los procesos de evaluación por parte de los directivos docentes, influye de manera directa en los procesos de mejora de la gestión de aula y, por consiguiente, la mejora de la calidad. Si bien es cierto, que la evaluación es un factor primordial en el alcance de la calidad, también se debe considerar la

manera como es llevada a cabo para no caer en suspicacia, y si ésta responde a los parámetros de eficiencia y eficacia requerido. Así mismo, garantizar que el mismo cuente con todos los recursos y objetividad para lograr su efectividad.

Por su parte, el autor Manjarrés (2013) propone implementar un sistema de evaluación de desempeño por competencias, cuyo principal objetivo es intentar que la evaluación del desempeño sea vista con responsabilidad en el marco de la autonomía y la autorregulación de los involucrados. Lo que supone la creación de un sistema que mejore la aptitud de los actores y que, a través de estos, se alcance el mejoramiento en las prácticas de aula.

Se reitera una vez más, el deseo de lograr que la evaluación se entienda como la oportunidad de cualificar las competencias docentes, encaminada a obtener resultados eficaces en cuanto a la mejora profesional y a la calidad en los procesos de formación, por lo que supone mayor objetividad y compromiso de cada una de las partes que integran el proceso.

Referente al concepto de calidad, se debe aclarar que en un principio el término y los procedimientos para su logro se implementaban exclusivamente en el sistema de gestión empresarial. En las últimas décadas ha sido adoptado en el contexto educativo, convirtiéndose en una de las expresiones más atrayente y utilizada como camino que conduce a la búsqueda del mejoramiento y el alcance de los propósitos educacionales.

El término calidad es proveniente del latín *Qualis* y significa de qué clase o tipo, de ahí que su aplicación en el sistema educativo ha generado una serie cuestionamientos, debido a que no existe una definición unívoca de la misma y muchos autores la definen desde su perspectiva o enfoque.

Deming (1989) define la calidad como un proceso de mejoramiento continuo, en el que continuamente se establecen metas orientadas a la búsqueda de nuevas mejoras de la misma.

Posteriormente, el mismo Deming (1991) expresa que la calidad es el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo en términos comparativos (y que ese valor compromete a un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto a otro). Decir que una educación es de calidad supone, a su vez, que podría no serlo, a partir de la comparación que permite emitir un juicio.

Para Toranzo (2016), el significado atribuido a la expresión «calidad de la educación» incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí:

- La primera dimensión de la calidad es entendida como «eficacia»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender. Esta dimensión del concepto centra su interés en los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- La segunda dimensión hace referencia a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. Una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente, de manera adecuada en los diferentes ámbitos de la sociedad, el político, el económico y el social. Esta dimensión del concepto prioriza los fines de la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.
- La tercera y última dimensión se refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. En este sentido, una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo,

estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto hace énfasis en el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Aguerrondo (1993) manifiesta que los principios fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones. En primer lugar, existe un nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo, que expresa los requerimientos concretos que han subsistido en la sociedad a la educación. Estas definiciones, que están a nivel de conceptos político-ideológicos, se expresan normalmente como *finés y objetivos de la educación*, mientras que el conjunto de estas diversas definiciones, conforma el aspecto fenoménico, que se ve materialmente y se llama *sistema educativo*. Esto implica que, para explicar qué es la calidad de la educación, se deben acordar definiciones o, lo que es lo mismo, se deben ofrecer opciones.

En segundo lugar, aparecen otras demandas de la sociedad que surgen de la interrelación del sistema educativo con otros subsistemas, en el caso del sistema cultural, en el aspecto de cumplimiento de su función de ayudar a la integración social; o en el sistema político, que vislumbra la cuestión educación-democracia. La sociedad demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Por último, con respecto al sistema económico, del que se demanda la formación para el mundo productivo, el aporte científico para el desarrollo de la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita, la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica.

En este sentido se evidencia un punto de convergencia entre los autores, en cuanto a la concepción de calidad educativa, quienes la visualizan o definen en varias dimensiones: la curricular, en cuanto a los propósitos educativos (qué, por qué, para qué y cómo enseñar); y la relacionada con las habilidades cognitivas, cognoscitivas y las competencias ciudadanas (saber,

saber hacer, saber ser y saber convivir), que se deben desarrollar en los individuos para afrontar los retos de la sociedad globalizada y lograr la transformación del contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso.

En concordancia con lo anterior, Bolaños (1998), afirma que la “calidad de la educación,” es la facultad de proporcionarle a los alumnos el dominio de diversos códigos culturales, desatarlos de la habilidad para resolver problemas, desarrollar en ellos los valores y actitudes acorde con las aspiraciones sociales, capacitarlos para una participación activa y positiva en las acciones diarias de una vida ciudadana y democrática, así como prepararlos para que mantengan permanentemente su deseo de seguir aprendiendo.

Gento y Montes (2010) expresan que una educación de calidad es aquella capaz de promover en los estudiantes su progreso al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles. Es decir, mide el nivel de calidad en virtud de su eficiencia y eficacia. En concordancia con lo anterior, se puede señalar que los conceptos de eficiencia y eficacia son considerados componentes fundamentales de la calidad educativa. El primero hace referencia a la relación entre los propósitos esperados y los aprendizajes alcanzados, a través del aprovechamiento de los recursos seleccionados para tal fin, dicho en otras palabras, la concordancia entre los logros propuestos y los resultados obtenidos; el segundo, se refiere a la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, en relación a la equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

Por su parte, Rizo (2002) considera que la calidad educativa comprende los conceptos de relevancia y nivel. Define la relevancia como el grado en que unos objetivos educativos son adecuados para unos educandos en una sociedad dada; y nivel como el grado en que se alcancen los objetivos educativos establecidos por el conjunto de los alumnos. Igualmente señala que un

sistema proporciona una educación de alta calidad en la medida en que se establezcan objetivos altamente relevantes y sean alcanzados en alto grado por la inmensa mayoría de los educandos.

No obstante, cabe destacar que la educación es la base fundamental para la transformación social, y por consiguiente, el pilar principal de todo país desarrollado o en vía de desarrollo.

Debido a la estrecha relación que guarda con el crecimiento económico, a partir de la optimización de calidad del sistema educativo, los individuos logran adquirir conocimientos y potencializar sus habilidades, logrando elevar su nivel y calidad de vida.

En tal sentido, se resalta la propuesta de la UNESCO (2007) sustentando la calidad sobre los siguientes cinco principios: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad. La pertinencia, que se refiere a una educación que sea significativa para el conjunto de los estudiantes, en sistemas educativos que deben flexibilizarse para servir por igual a personas de diferentes culturas, condición social y circunstancias; relevancia, ya que la educación debe servir a las necesidades sociales, que deben ser revisadas en cada contexto y en cada tiempo por el conjunto de la sociedad; eficacia, en la medida en que los educandos alcanzan las metas establecidas, no sólo permanecer en el sistema y graduarse oportunamente, sino que, además, promuevan valores y se inserten en procesos sociales transformadores; eficiencia, que debe verse como la necesidad de hacer un buen uso de los recursos que hacen posible el cumplimiento de un derecho básico; y equidad, para una educación de calidad que responde a las necesidades de cada personas y propende por la igualdad de oportunidades para hacer efectivo su derecho a la educación.

Bajo esta misma línea el Ministerio de Educación Nacional en el Plan Sectorial (2010 – 2014), define la educación de calidad como:

“... aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad,

centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural”. (p.24)

Autores, como Gento y Montes (2010), enmarcan la calidad de la educación dentro del paradigma *calidad total* y la definen como:

“Promoción intencional, realizada de modo interrelacionar y participativo, de la valiosidad integral e integradora de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tener a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive en un determinado contexto y entorno”. (p.6)

Para una mejor comprensión de este contexto, los autores explican los factores o características presentes en el concepto. En primera instancia, la educación supone una promoción, es decir, una optimización de las potencialidades de la persona que se educa. De igual manera, la promoción ha de ser intencional ya que no se produce la educación espontáneamente, sino que requiere un esfuerzo consciente realizado por el propio educando. En segunda instancia, la educación debe llevarse a cabo de un modo inter-relacional y participativo, es decir, ha de producirse en un contexto interhumano en el que se dé la interrelación multilateral de unas personas con otras. En tercera instancia, la educación ha de tratar de conseguir personas de auténtico valor. Este último aspecto ha de ser integral e integrador, es decir debe implicar un desarrollo equilibrado de todas potencialidades de los seres humanos, atendiendo las necesidades individuales. Como cuarta instancia, la educación, especialmente la educación básica, debe comprender todas las dimensiones del ser humano (física-emocional, espiritual, socio-relacional y trascendente) y se deben desarrollar en forma equilibrada.

Por último, la educación ha de propiciar que las personas estén satisfechas consigo mismas y en definitiva, su finalidad es vivenciar la construcción del conocimiento a partir de las propias

posibilidades y circunstancias, de donde se derivará la satisfacción por haberlo logrado, así como la satisfacción de las personas con quienes convive.

Bajo esta perspectiva, Aguerrondo (1993) expone algunas características potenciales del concepto de calidad de la educación, tales como:

- Compleja y totalizante, es decir, abarca todos los elementos y es multidimensional.
- Social e históricamente determinada, o sea, que tiene que ver con una realidad específica, en un país y en un momento concreto.
- Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa, es decir, es el concepto orientador de cualquier transformación o ajustes con las demandas sociales.
- Se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio.

Entre tanto, Bolaños (1998) plantea que los factores que interviene en la calidad de la educación son: los recursos utilizados en la clase para la adquisición de los aprendizajes; la cantidad de estudiantes asignado a cada docente; la disponibilidad de libros o textos de consulta; los procesos y estrategias didácticas utilizadas en el aula; y las condiciones materiales y sociales vinculadas al trabajo escolar.

Consecuentemente, Gento y Montes (2010) optan por una concepción holística y sistemática en la que articulan los componentes identificadores de calidad y los predictores de calidad, contribuyendo al efecto global de un modo integrado, en el que la calidad está determinada por la conjunción de los elementos concurrentes de un modo dinámico. Entre los elementos de calidad educativa planteados por los autores tenemos: la preparación del personal, la optimización de los

recursos —humanos y materiales—, la participación y cooperación de los implicados, la comunicación entre los mismos y la responsabilidad y motivación de los participantes.

Por otra parte, definir la calidad educativa implica establecer los criterios para evaluarla. Cabe resaltar, que esta es una de las temáticas más cuestionada en la actualidad, debido a un notable descontento en cuanto a los modelos de evaluación de la calidad, los cuales se han concentrado mayoritariamente en las competencias cognitivas, en términos de resultados. Sin embargo, no debemos desconocer que el objetivo fundamental de la enseñanza es lograr que los estudiantes adquieran niveles educativos de calidad, de ahí la estrecha correlación con la eficacia y la eficiencia en relación con el aprovechamiento de los recursos para la obtención de los propósitos educacionales. Entre los criterios planteados por los autores que se pueden utilizar para medir el nivel de calidad del centro en relación con la calidad del producto están:

- Acomodación al grado de desarrollo de los alumnos (físico, intelectual, social y moral), a sus necesidades, intereses y expectativas.
- Reconocimiento de los alumnos, padres, personal del centro y cuantas personas reciben el efecto o impacto del producto educativo.
- Permanencia o duración del producto o sus efectos en su ámbito social.
- Excelencia o perfección en relación con los fines o metas.
- Bajo costo de producción, que no debe identificarse con presupuestos bajos, sino con el máximo aprovechamiento de los recursos.
- Disponibilidad o accesibilidad, en el sentido de que el producto está tan extendido y es tan conocido y las vías para acceder a él son tan asequibles, que cualquier alumno pueda lograrlo.

- Cantidad de producción, en relación con que lo alcancen o posean un elevado número de alumnos.

Al respecto, Deming (1991) propone que evaluar la calidad de la educación implica considerar que:

- El acto educativo es un hecho cultural.
- El mejoramiento de la calidad de la educación pasa centralmente por el profesor.
- El núcleo del proceso educativo es la formación del alumno.
- La evaluación de la educación es una evaluación de las prácticas institucionales
- La evaluación de la calidad debe hacerse desde una perspectiva holística, es decir, considerando la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativo.
- La evaluación de la calidad puede realizarse no solo con fines pragmáticos (se evalúa para actuar) sino también, con el de comprender las estructuras universales.

Finalmente, plantea que la calidad de la educativa se puede evaluar en tres niveles: práctica educativa, en la que se puede evaluar la diversidad del sistema y debe tener el carácter de proceso-producto; sistema educativo, que se refiere a la relación con la unidad del sistema; y nivel local, en cuanto a su relación con dimensiones geográficas, el cual también debe tener el carácter de proceso-producto.

Se puede observar que este planteamiento es semejante a una de las últimas herramientas implementadas en el país para medir la calidad de la educación en todos los centros escolares, como es el caso del ISCE. La aplicación de este instrumento le permite conocer al establecimiento educativo cómo está en cada uno de los niveles educativos de Básica Primaria,

Básica Secundaria y Media, en relación con otros establecimientos de su entidad territorial y a nivel nacional. Mide cuatro componentes de la calidad educativa: Desempeño, cómo están los resultados de la institución educativa con el resto del país; Progreso, cuánto ha mejorado; Eficiencia, cuántos estudiantes aprueban el año escolar; y Ambiente Escolar, en cuanto al ambiente propicio para el aprendizaje.

Autores como Schmelkes (1994) señalan que, desde la perspectiva de la filosofía de la calidad, se evalúa con el resultado, pero no por el resultado y que la clásica inspección, basada en el análisis de los resultados de evaluaciones, es incapaz de mejorar la calidad de los procesos. Por consiguiente, el problema radica en que solo se evalúa y no se hace seguimiento. Es de aclarar que la evaluación es importante, pero solo es útil para mejorar cuando se la combina con el seguimiento.

A partir del análisis de los planteamientos mencionados anteriormente, es evidente que la calidad en el sistema escolar ha sido ampliamente discutida y definida desde múltiples enfoques, sin embargo, se puede expresar que hablar de calidad educativa es hablar de innovación, por consiguiente, su conceptualización está en constante transformación. De igual forma, se precisa que para su logro los planteles educativos deben integrar todos y cada uno de los aspectos determinantes para la construcción de ambientes enriquecedores, implicando a todos los actores involucrados.

Cabe señalar que, más allá del alcance del aprendizaje, la calidad educativa debe propender por desarrollar acciones que favorezcan los procesos de socialización de los individuos, siendo este sin duda alguna un elemento clave para el fomento de la convivencia. Así mismo, la calidad debe estar encaminada al desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias de las personas, de manera que le permitan desenvolverse en contextos globales cambiantes. En este sentido, la

calidad educativa vislumbra una nueva manera de entender la educación, ya que promueve formas de pensar y relacionarse en el trabajo en un sentido colaborativo y cooperativo, así como también promueve la comunicación y la participación activa de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Además, la calidad educativa se constituye en la pieza fundamental para la creación de espacios dignos, generadores de progreso social y desarrollo económico, necesarios para disminuir los altos índices de pobreza y exclusión. Es decir, es la clave para garantizar la preparación del capital humano en un mundo globalizado y altamente competitivo en igualdad de oportunidades. Finalmente, la calidad educativa no debe privilegiar solamente los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, sino que debe estar enmarcada en la eficacia de sus procesos y al mejoramiento continuo, tanto de estudiantes como docentes y, mejor aún, privilegiar la interrelación proceso-resultado.

Capítulo III. Marco metodológico

3. Diseño metodológico

La teoría epistemológica que fundamentó este trabajo investigativo fue la positivista, ya que su interés consistió en establecer la relación entre la Evaluación del desempeño docente (EDD) y los componentes del índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). La Evaluación del desempeño docente se refiere al proceso a través del cual se obtiene información de manera sistemática sobre el desempeño de los docentes en su labor profesional y que está basado en evidencias. MEN (2008) y el Índice sintético de calidad, se define como una herramienta que permite el seguimiento al progreso de las instituciones educativas del país. Ambas variables se constituyen como estrategias para el alcance de la calidad en el ámbito nacional. Por tanto,

establecer la relación entre estas dos variables, conlleva a un estudio de tipo cuantitativo y consecuentemente de corte positivista. De acuerdo con Martínez (2013), lo que busca el conocimiento positivista es la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados. Plantea la autora que, solo son objeto de estudio de los fenómenos observables, ya que son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental. Del mismo modo, Sampieri (2014) plantea que las investigaciones bajo este paradigma positivista pretenden lograr un conocimiento sistemático, comprobable y comparable de los fenómenos observados y la revisión de teorías existentes sobre los mismos.

El enfoque de la investigación fue de tipo cuantitativo, en ella, se pretendió observar de manera objetiva los fenómenos estudiados, teniendo como base datos estadísticos y el control de las variables. Con respecto a esto, Sampieri (2014) esboza que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y probando teorías. Por esta razón, los procesos que se realizaron bajo este enfoque fueron secuenciales, deductivos, probatorios y de análisis de la realidad objetiva. Tales características brindaron ventajas como: precisar, replicar y realizar predicciones con los datos y procesos que se investigan; y generalizar los resultados, los cuales, para efectos de esta investigación, no fueron interpretados, sino descritos en su comportamiento.

El diseño de esta investigación fue de tipo no experimental, transeccional correlacional, ya que se pretendió observar y analizar las variables y relaciones entre estas en su contexto natural, (sin ser manipuladas) en un momento dado, único en el tiempo; de igual forma, se buscó determinar el grado de relación y semejanza que puede o no existir entre las mismas.

En concordancia con lo anterior, Sampieri (2014) expresa que los estudios correlacionales permiten asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, midiendo el grado de asociación entre ellas (cuantifican relaciones), o sea, miden cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. Así mismo, afirma que el principal propósito de este tipo de estudios, es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas, es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendría un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas. Desde esta perspectiva, la presente investigación guardó las mismas características y mantuvo la misma línea de acción.

3.1. Población y muestra

Según Sampieri (2014), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, por lo tanto, en esta investigación se pusieron en consideración todas aquellas características comunes que definen la población objeto de estudio, con miras a la obtención de datos determinantes en el análisis de esta. En este trabajo investigativo la población estuvo conformada por 159 instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla, de las cuales fueron tomadas como muestra 144 de ellas, que cumplieron con los 3 criterios necesarios para esta investigación: 1. Tener básica primaria, 2. Tener en la planta docentes cobijados laboralmente bajo el decreto 1278 3. 3. Tener reporte de resultados en el ISCE.

Dentro de esta muestra (144 instituciones) se analizaron 744 docentes cobijados bajo el decreto 1278, quienes cumplieron con su labor de tiempo completo y fueron evaluados anualmente con los lineamientos de este decreto.

3.2. Fuentes de recolección

Se recopilaron datos a partir de la documentación proporcionada por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla sobre las evaluaciones de desempeño de los docentes pertenecientes a las escuelas estudiadas y los resultados del ISCE 2017. A partir de allí se analizaron los datos y se estableció el análisis de correlación.

3.3. Definición y operacionalización de variables

Por tratarse de un estudio de tipo no experimental, transeccional correlacional, se hizo imprescindible plantear hipótesis correlacionales entre las variables, las cuales podrán ser ratificadas o en su defecto rechazadas. Para Sampieri (2014), las hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se derivan de la teoría existente y se enuncian como proposiciones o afirmaciones.

Con relación al trabajo en desarrollo de las hipótesis, estas se definieron de la siguiente manera:

3.3.1. Hipótesis nula

La evaluación de desempeño docente no se relaciona con puntajes más altos en los componentes del ISCE en el nivel de básica primaria.

3.3.2. Hipótesis alternativa

La evaluación de desempeño docente se relaciona con puntajes más altos en los componentes del ISCE en el nivel de básica primaria.

Se puede decir que el proceso de validación o negación de las hipótesis depende del nivel de correlación que exista entre las variables, las cuales serán analizadas usando una herramienta estadística. Desde este punto de vista, Sampieri (2014) plantea que una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse y a su vez adquieren valor cuando llegan a relacionarse con otras variables, es decir, si forman parte de una hipótesis o una teoría.

En ese sentido, la presente investigación definirá como variable dependiente el ICSE y como variable independiente la EDD, las cuales serán analizadas para determinar si existe una correlación positiva y significativa entre ambas. A continuación, la Tabla 4 muestra la operacionalización de las variables.

Tabla 4

Operacionalización de variables

Objetivo general: Analizar la relación entre la EDD y los componentes del ISCE de Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla

Objetivo específico	Variable de investigación (definición nominal- nombre de la variable)	Variable de investigación (definición conceptual)	Variable de investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Indicadores por dimensiones y variables
----------------------------	---	---	--	---	---

-Identificar los resultados de la EDD del Distrito de Barranquilla en Básica Primaria desde las competencias funcionales y comportamentales en instituciones públicas de la localidad Suroccidente del Distrito.	Variable 1 Evaluación de desempeño docente (EDD).	Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2012) la EDD es un proceso a través del cual se identifican las potencialidades y necesidades del maestro, pudiendo establecer así, desde sus puestos de trabajo, estrategias de superación.	La EDD es un proceso en el que se valoran las competencias funcionales de los educadores en cuanto a la aplicación de estrategias en el aula, su actuar en el mismo con relación al seguimiento de los procesos curriculares y el logro de los fines educativos, además las competencias comportamentales del docente con relación a su interacción con el contexto; la cual, debe ser de tipo formativo. El resultado final de la evaluación del desempeño docente es la ponderación de las dos competencias. Con base en lo anterior se analizarán los momentos y mecanismos de la evaluación, al igual que los resultados obtenidos en este proceso por los docentes de Básica Primaria cobijados por el Decreto 1278, de las instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla.	Competencias funcionales.	-Gestión académica. -Gestión administrativa. -Gestión comunitaria.
				Competencias comportamentales.	Compromiso social e Institucional.
					Relaciones interpersonales
					-Trabajo en equipo.
					-Liderazgo.
					-Orientación al logro.
					-Iniciativa.
					-Negociación y mediación.

-Identificar los resultados del ISCE de la Básica Primaria en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla, en relación con los componentes: Desempeño, Eficiencia, Progreso y Ambiente Escolar.	Variable 2 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)	ICFES (2016), el ISCE es un índice calculado por el ICFES, que mide cuatro componentes de la calidad de la educación en todos los colegios del país. Entre estos componentes están: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar. El ISCE fue diseñado con el objetivo de entregar a la comunidad educativa un número fácil de interpretar por nivel educativo (Primaria, Secundaria y Media) como insumo para generar discusión y reflexión en la comunidad educativa, con el fin de diseñar estrategias de mejoramiento para lograr las metas y así cumplir el objetivo de ser el país mejor educado de América Latina en el año 2025.	El ISCE se define como una herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa. Incluye cuatro componentes: desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. De acuerdo con la anterior definición y el objeto del estudio en desarrollo, se pretende identificar los resultados del ISCE en las Instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla en el nivel de Básica Primaria, en relación con sus cuatro componentes.	Desempeño. -Progreso. -Eficiencia. -Ambiente Escolar.	Resultados de la institución. -Acciones de mejoramiento. Estudiantes aprobados. -Ambiente en el aula. -Seguimiento a los aprendizajes.
---	--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2019

La Tabla 4 presenta la definición conceptual y operacional de las variables en estudio, además de la inclusión de elementos tales como las dimensiones asociadas y los indicadores. En cuanto a la variable 1 (evaluación del desempeño), se encontraron dos dimensiones evaluadas en la Guía

31 del MEN del 2008: las competencias funcionales que incluyen los indicadores gestión académica, gestión administrativa y gestión comunitaria; y las competencias comportamentales, que demarcan los indicadores: relaciones interpersonales, trabajo en equipo, liderazgo, orientación al logro, iniciativa, negociación y mediación.

Con relación a la variable 2, contiene dimensiones asociadas tales como: desempeño (resultados de la institución), progreso (acciones de mejoramiento), eficiencia (estudiantes aprobados) y ambiente escolar (ambiente de aula, seguimiento a los aprendizajes), los cuales permiten medir el concepto en mención.

3.4. Técnica, instrumentos y procedimientos

Según Rodríguez y Valldeoriola (2012), en un estudio investigativo, las técnicas se refieren a modos, maneras o estilos de recoger la información. En lo concerniente a este estudio, la técnica utilizada fue el análisis o revisión documental, a través del cual se analizaron los datos recopilados desde la secretaría de educación digital, para estimar la correlación entre las dos variables estudiadas (EDD e ISCE).

Sampieri (2014) señala que un instrumento de medición es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. En el caso de la presente investigación se utilizó la herramienta STATA con el fin de realizar el análisis estadístico requerido para establecer las correlaciones entre las variables, usando el coeficiente de correlación de Pearson.

Los datos estadísticos fueron sustentados en fuentes confiables de carácter institucional y estatal, como es el caso de los resultados del ISCE expedidos por el MEN y las EDD

proporcionadas por la secretaria de educación distrital, garantizando la confidencialidad de la información.

3.5. Procedimiento

Este trabajo investigativo, se desarrolló en dos fases: una fase descriptiva y una fase inferencial.

3.5.1. Fase descriptiva

En el desarrollo de esta fase se describió el procesamiento de los datos obtenidos. Para el caso de la investigación en desarrollo se describió la población objeto de estudio, así como las técnicas para la obtención de la información. En consecuencia, se recopilieron datos sobre los resultados de la evaluación del desempeño de los docentes de Básica primaria del Distrito de Barranquilla y los del ISCE 2017, con relación a los componentes de Desempeño, Eficiencia, Progreso y Ambiente Escolar, de las instituciones educativas oficiales del Distrito, para luego describir las características propias de la muestra y el análisis de los datos que serán procesados.

3.5.2. Fase inferencial

Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizó la herramienta STATA y el coeficiente de correlación de Pearson. De igual manera, la información analizada fue representada a través de tablas de frecuencia y representaciones gráficas (histogramas), las cuales son definidas, según Moscote y Quintana (2008), como el agrupamiento de datos en forma organizada, donde se presentan el número de observaciones de las variables definidas y cuya finalidad es resumir la información recolectada en una tabla (denominada tabla de distribución de frecuencias) para facilitar su interpretación y análisis.

Esta fase, además, describió la correlación entre la calificación cuantitativa de la evaluación del desempeño de los docentes de Básica Primaria y los resultados del ISCE 2017, a partir de los componentes Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar del Distrito de Barranquilla.

Se mostraron datos referentes a la media y otros datos estadísticos que ayudarán a la comprensión de las características de las variables usadas.

Capítulo IV. Resultados

4. Análisis e interpretación de resultados

4.1. Fase descriptiva

Con las evaluaciones del desempeño facilitadas por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla se inició el estudio de las 144 instituciones de la muestra en donde había por lo menos un docente de Básica Primaria cobijado por Decreto 1278 de 2002, lo que corresponde al 91.25% de todas las instituciones educativas del Distrito de Barranquilla. Es así como se encontró también que el número de docentes que se corresponden al Decreto 1278 es desigual en las instituciones educativas, encontrándose que unas cuentan con 18 docentes y otras sólo con 1, tal como se observa en la Tabla 5, donde se muestra el número de instituciones educativas y de docentes pertenecientes al Decreto 1278, que están nombrados en el nivel de Básica Primaria. Algunas instituciones tienen mayor número de este tipo de docentes que otras, siendo algo que depende de otras variables que no serán controladas en este estudio, como es el caso del número de estudiantes por institución y el número de sedes entre otros. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos planteados en este estudio y la metodología implementada esto no afecta el procesamiento y análisis de la información.

Tabla 5

Nº de docentes de Básica Primaria por instituciones educativas

Nº de Instituciones	Nº de Docentes
2	18
1	13
5	12
1	11
3	10
8	9
7	8
12	7
13	6
17	5
25	4
21	3
16	2
13	1

Fuente: Elaboración propia, datos suministrados por la Secretaría de Educación de Barranquilla

En relación con la Tabla 5, se evidenció que, en las 144 escuelas analizadas, hay 737 docentes que pertenecen al Decreto 1278 y que están nombrados en el nivel de Básica Primaria, igualmente el mayor número de instituciones tiene entre 3 y 4 maestros en su planta docentes a los que aplica este decreto. Para observar cómo están distribuidos los puntajes de la evaluación de desempeño docente se graficaron sus resultados, encontrándose que los 737 docentes de Básica Primaria del Distrito de Barraquilla estudiados, en el año 2017 estuvieron valorados entre las categorías de satisfactorio cuyos puntajes están entre 60 a 89 puntos y sobresaliente con puntajes que van de 90 a 100, arrojando una calificación mínima de 75 y una máxima de 100, como se observa en el Gráfico 4. Además, cabe anotar que ningún docente tuvo puntaje de 60 y tampoco fue reportado en la categoría reprobado.

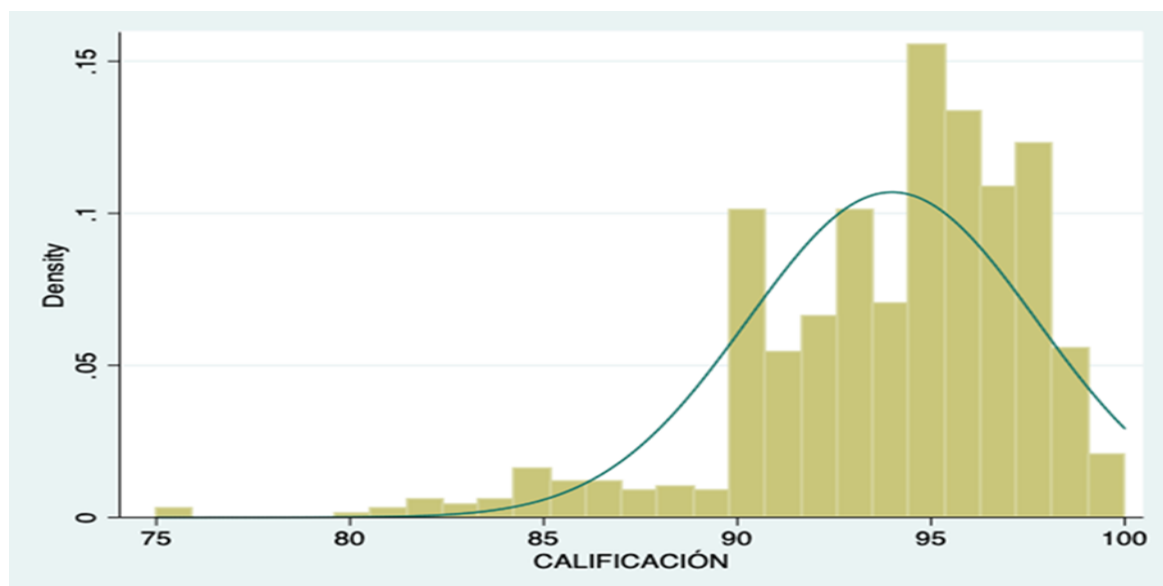


Figura 4 Promedio puntajes en la evaluación docente

Fuente: Elaboración propia, datos suministrados por la Secretaria de Educación de Barranquilla

De acuerdo con el gráfico 4, se observó que la mayoría de los docentes tuvieron un puntaje igual o superior a 90 y muy pocos igual a 75, por lo que podrían considerarse estadísticamente como datos atípicos, sin embargo, no se extraen del análisis porque es importante observar las diferencias con los demás datos analizados. Para ahondar un poco más en el análisis, se sacaron las medias con puntajes mayores o iguales a 75, 80 y 90 como se observa en la tabla 6.

Tabla 6

Distribución de Puntajes

Calificación	Observaciones	Media	Desviación Estándar
Mayor o igual 75	737	93.99	3.73
Mayor o igual 80	735	94.04	3.60
Mayor o igual 90	671	94.81	2.61

Fuente: Elaboración propia, 2019

De acuerdo con la tabla 6, se evidenció que 671 docentes de Básica Primaria fueron evaluados igual o por encima de 90, lo que equivale al 91,04% del total de docentes que hicieron parte de la muestra y una media de 94,04. Solo un 0,27% obtuvo un puntaje inferior al 80%. Es importante resaltar también que la desviación estándar es más baja al agrupar los docentes que tuvieron un puntaje igual o superior al 90%, lo que indica que los datos están menos dispersos al compararlos con los otros dos grupos.

Esto quiere decir que los docentes presentaron una alta calificación cuantitativa en la evaluación de su desempeño, por lo cual, debió verse reflejado en el mejoramiento de la calidad de las instituciones a través del alcance de buenos puntajes en las pruebas Saber y un buen puntaje en el ISCE. Bajo este planteamiento, Mause (2014) expresa que, si el docente perfecciona sus saberes y sus prácticas, mejora su trabajo en el ámbito escolar y por ende mejora la calidad de la educación, haciéndose evidente una relación positiva como consecuencia de la evaluación del desempeño.

En concordancia con lo anterior, la Guía 31 del 2008, contempla que en la evaluación de desempeño no solo se pondera el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del docente evaluado, sino también el logro de resultados a través de su gestión. En consecuencia, se analizará la incidencia o correlación que puedan tener estas variables, suponiendo que las

instituciones educativas distritales que tienen docentes con evaluación de desempeño alta, tienen los puntajes más altos en los componentes del ISCE en el nivel de Básica Primaria.

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente según el MEN (2012), está sujeta a los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación y equidad, como valores supremos para la conducta y la armonía entre las acciones y el razonamiento, que buscan disminuir la subjetividad inherente a los procesos evaluativos. De igual modo, Mause (2014), plantea que es importante que la práctica educativa demuestre transparencia en el cumplimiento de sus fines y principios, relacionados con la calidad del proceso, y que tanto evaluadores como evaluados deben reconocer que la evaluación toma estos principios para obtener una coherencia entre los fines de la misma y las prácticas motivadoras del desarrollo docente. Reitera Mause que durante el proceso el evaluador debe ser justo con el evaluado, asignándole la valoración que cada uno merece y aplicando los mismos criterios de evaluación al grupo de evaluados que se encuentran en las mismas condiciones.

En concordancia con lo anterior, Valdez (2008) afirma que la evaluación del desempeño profesional docente es un proceso ordenado de obtención de datos válidos y confiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos. Razón por la cual, los resultados de la evaluación del desempeño docente deben responder a la contextualización de los ambientes de cada escuela, es decir, ser coherente con los resultados de su práctica pedagógica, específicamente los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, y con ello el logro de la calidad.

A continuación se presentan los resultados históricos del ISCE 2017 de Básica Primaria en las instituciones del Distrito de Barranquilla con su respectivo análisis.

Tabla 7

Resultados del ISCE 2017 por componentes de básica primaria del Distrito de Barranquilla

Variable	Observaciones	Media	Desviación Std.	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Desempeño	144	2.50	0.31	0.93	3.27
Progreso	144	1.63	0.97	0.00	3.70
Eficiencia	144	0.95	0.05	0.75	1.00
Ambiente Escolar	144	0.75	0.01	0.73	0.79
Total	144	5.85	1.21	2.66	8.68

Fuente: Elaboración propia, datos tomados de la página Web de Colombia Aprende

Al analizar los componentes del ISCE resumidos en la tabla 7, se observa que la media del componente Desempeño en las instituciones oficiales del distrito fue de 2.50, con una desviación de 0,31, que es bastante baja, lo cual está indicando que los datos no están dispersos con respecto a la media, además se observa un puntaje mínimo de 0,93 y un máximo de 3,27. Cabe señalar que este representa el 40% del ISCE y el máximo puntaje posible de obtener es 4, y que este se compone de los resultados de las áreas de Matemáticas y Lenguaje en las pruebas Saber de los grados Tercero y Quinto de primaria. Por lo anterior, se promedian cuatro resultados, para determinar el desempeño que ha tenido la institución. Debido a esto, podríamos decir que este componente es uno de los más importantes, ya que evidencia como va mejorando la escuela año tras año.

Según un informe del Plan Territorial de Formación Docente (2016 - 2019) sobre los resultados, el área con menos puntaje fue Lenguaje, específicamente en el grado 3°, mientras que en 5° la mayor dificultad se presentó en el área de Matemáticas, concretamente en las localidades de Suroccidente y Suroriente. Por lo anterior, el Plan expone que se hace “necesario fortalecer la formación de los docentes en el desarrollo de las competencias y componentes evaluados en la prueba Saber en el área de Lenguaje como prioridad, pero también hay que apuntarle al área de matemáticas, dado que los puntajes están alejados del ideal de 500 puntos”. En síntesis, el

componente Desempeño que mide los resultados obtenidos en la prueba Saber de cada nivel educativo, presenta un bajo nivel con relación al puntaje máximo exigido, evidenciando una brecha del 1,5 que se hace necesaria mejorar.

En relación con lo anterior, mientras los docentes obtienen una alta calificación, existe una gran preocupación de parte de la entidad territorial por optimizar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes reflejados en las pruebas Saber, situación contradictoria a los fines de la EDD cuyo propósito principal es el logro de la calidad.

En cuanto al componente Progreso, este presenta una media de 1,63 con una desviación de 0,97, un poco más alta que la desviación del Desempeño, lo que indica que los datos están un poco más dispersos. El puntaje mínimo obtenido es 0,00 y 3,7 el máximo. Es decir que alguna o algunas instituciones no evidenciaron un progreso durante el año 2017, lo que exige una revisión de los procesos pedagógicos en la institución.

Este componente también corresponde a un 40% del ISCE, es decir que el máximo puntaje es 4. Este se divide en dos partes: la primera que corresponde a un 75% de la valoración, y es el cambio porcentual de un año a otro en el porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño Insuficiente, en Matemáticas y Lenguaje; la segunda parte equivale al 25% y es el cambio porcentual de un año a otro en el total de estudiantes en cuanto al nivel de desempeño Avanzado, es decir; sí aumentó el porcentaje de niños en desempeño avanzado (MEN, 2016).

El componente Eficiencia corresponde a la tasa de aprobación al siguiente año escolar de cada nivel educativo, cuyos datos provienen del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), un sistema transaccional en el que se reportan y actualizan las novedades periódicamente y para este efecto, los cortes se realizan el último día de cada mes. Este es equivalente al 10 % del ISCE en el nivel de Primaria, es decir que el máximo puntaje que debe obtenerse es 1. En éste la media fue de

0,95, con una desviación estándar del 0,5, bastante baja, indicando que los datos están muy cercanos a la media, encontrándose también un puntaje máximo de 1 y un mínimo de 0,75.

Finalmente, el componente Ambiente Escolar, en el cual se mide el ambiente en el aula con relación a la existencia de un ambiente propicio para el aprendizaje y el seguimiento al aprendizaje, referente a los mecanismos concretos de retroalimentación del trabajo que hacen los alumnos en clases, incluye además otros factores como el tiempo, la disciplina y la convivencia, representando el 10% del ISCE. En cuanto al nivel de Básica Primaria la máxima puntuación es 1, la media es de 0,75 y sus desviaciones estándar es de 0,01, la más baja de todos los componentes que integran el ISCE. El puntaje mínimo es 0,73 y el máximo es de 0,79, algo que llama la atención porque ninguna institución educativa obtuvo una valoración de 1, que es el valor máximo, por lo tanto, corrobora lo planteado, el Plan Territorial de Formación Docente (2016 – 2019) donde se devela que fue el componente con menor puntuación en el distrito.

En síntesis, se evidenció una media de 5,85, con una desviación estándar del 1,21, siendo 2,66 el puntaje menor y el puntaje mayor 8,68. Es importante aclarar, que los Resultados del ISCE 2017, del Distrito de Barranquilla (todas las escuelas oficiales sin exclusión) en el nivel antes mencionado, arrojaron un puntaje de 6,20 (Plan Territorial de formación docente, 2016-2019).

4.2. Fase inferencial

Durante el desarrollo de esta fase, se determina la correlación entre la evaluación del desempeño de los docentes y los componentes de Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente escolar del ISCE, en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla, utilizando la herramienta del coeficiente de correlación, a través del programa STATA, encontrándose los resultados mostrados en la siguiente tabla.

Tabla 8

Matriz de Correlaciones

	Calificación	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente Escolar	ISCE
Calificación	1.000					
Desempeño	0.0146	1.000				
	0.6931					
Progreso	0.0218	0.6786*	1.000			
	0.5551	0.000				
Eficiencia	0.0208	0.2574*	0.0950*	1.000		
	0.5723	0.000	0.0098			
Ambiente escolar	(-0.0732)*	(-0.2076)*	-0.0365	(-0.0735)*	1.000	
	0.0469	0.000	0.3229	0.0462		
ISCE	0.0216	0.8063*	0.9804*	0.1859*	(-0.0726)*	1.000
	0.5588	0.000	0.000	0.000	0.0386	

Fuente: elaboración propia, 2019

Nota: (*) Coeficientes de correlación significativos ($<0,05$)

Para garantizar que el rechazo de la hipótesis nula no fue debido al azar, se estableció un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$), el cual significa que es el porcentaje máximo de error que se está dispuesto a aceptar para tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera. Por lo tanto, para este trabajo de investigación, si la calificación del docente tiene una correlación con el ISCE, el coeficiente de correlación debe ser diferente de 0 y que su significancia estadística sea menor al nivel de significancia.

Para la significancia de las variables se tomó como base 0,05, lo que indica un 95% de confianza. Se observa que existe correlación positiva baja entre la calificación de los docentes y el ISCE, ($r = 0,02$). Además, no resultaron ser estadísticamente significativas ($p = 0,55$). Algo que se corrobora más adelante en el análisis de regresiones en la tabla 8 donde el R^2 evidencia que la variable dependiente (total del índice) no es explicado por la variable independiente (calificación de la evaluación docente).

Al analizar los componentes que integran el ISCE, se encontró que Desempeño, Progreso y Eficiencia tienen el mismo comportamiento, una correlación positiva pero baja y estadísticamente no significativa, con valores de correlación menores o iguales a $r = 0,2$.

Sin embargo, con Ambiente Escolar, sus resultados fueron muy particulares pues se dio una correlación negativa débil ($r = -0,07$) y estadísticamente significativa, lo que indicó que entre más alta la calificación de los docentes, el ambiente escolar presenta mediciones más bajas en las escuelas. Por lo tanto, se acepta la hipótesis parcialmente alternativa.

De acuerdo con esto y buscando explorar un modelo que explique lo anteriormente expuesto y permita establecer si el ambiente escolar, que fue el único componente estadísticamente significativo, puede ser un predictor del Desempeño, Progreso y Eficiencia, se hizo una regresión lineal simple, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9: *Regresión simple para variables predictoras*

Regresión (1)	Probabilidad > F	R ²	Coefficiente	Error estándar	Prueba de P (P > t)
Reg. ISCE Calificación (2)	0,55	0.00	0.00	0.01	0.55
Constante			5.17	1.09	0.00
Reg. Desempeño Ambiente escolar	0.00	0.04	-6.37	1.10	0.00
Constante			7.28	0.82	0.00
Reg. Progreso Ambiente escolar	0.3	0.00	-3.65	3.69	0.32
Constante			4.31	2.75	0.11
Reg. Eficiencia Ambiente escolar	0.04	0.00	-0.41	0.20	0.04
Constante			1.26	0.15	0.00

Fuente: elaboración propia, 2019

Nota: (1) El N° de observaciones 737 y es igual para todos (2). Se resaltan las variables que son dependientes en el modelo

De acuerdo con los resultados, se comprobó inicialmente que la calificación de los docentes no explica los valores de la variable dependiente, que para este caso es el ISCE, pues la probabilidad fue mayor a 0,05. Además, el R^2 arroja 0,00. Al hacer la regresión de los componentes del ISCE y de acuerdo con el R^2 se encontró que el ambiente escolar no es un predictor para los demás componentes que integran el ISCE.

4.3. Discusión y conclusión

La EDD no es un asunto de actualidad, pues hace más de una década se viene debatiendo la importancia de los procesos de evaluación en las entidades educativas, que suelen ser medidas con base en los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, implementadas por cada estado. En Colombia, la norma está contemplada en el Manual de la Evaluación del Desempeño Docente, con el fin de mejorar los procesos de calidad y que este elemento contribuya de manera directa y eficaz con el propósito educacional.

Con respecto a lo anterior, cabe preguntarse si en realidad la evaluación ha sido aplicada teniendo en cuenta el fin para lo cual fue creada, los parámetros idóneos y las relaciones o variables relacionadas pertinentes, con respecto al desempeño docente y la calidad educativa.

Esta evaluación generalmente ha sido entendida como una oportunidad para sancionar frente a algo en lo que no se estuvo de acuerdo, o quizás una manera de someter ante lo que no se quiere hacer y lo que se debe. Por tanto, debería incluir no solo los procesos académicos de los estudiantes, sino también el quehacer del educador y los fines educativos de cada estado, que a su vez están demarcados por las leyes que lo rigen.

Desde esta perspectiva, Tejedor (2012) manifiesta que la evaluación del docente no debe verse como una estrategia de control, sino como una manera de identificar las cualidades de un buen profesor, y a partir de allí construir e implementar políticas que les permitan el desarrollo

personal y profesional. Para ello se deben aplicar evaluaciones claramente planificadas, definidas y que informen adecuadamente al evaluado sus fortalezas y debilidades, convirtiendo esto en las bases para la consecución y los propósitos educacionales. Con base en este planteamiento y a los resultados de esta investigación, se hace necesario reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de la evaluación del desempeño docente en las instituciones públicas del Distrito de Barranquilla, y qué estrategias utiliza el evaluador para que no se desvirtúen los resultados, es decir que respondan a la realidad institucional. De esta manera, lo que se quiere garantizar es la obtención de una información clara, veraz, pertinente, coherente y objetiva, que identifique las debilidades y fortalezas del docente, para el replanteamiento de las estrategias de enseñanza que se deban aplicar en las aulas.

Es por ello que la idea de enlazar la calidad del docente con buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes es indiscutible, tanto así, que para Tejedor (2012), el mejor procedimiento para evaluar el desempeño docente es estableciendo la relación: *alumno aprende significa buen profesor, alumno no aprende significa mal profesor*.

Sin embargo, al comparar los resultados de las EDD con los del ISCE en las instituciones objeto de estudio, se observó que, si bien es cierto que los sujetos analizados han obtenido una alta calificación cuantitativa en su evaluación, estas en la mayoría de los casos no han impactado positivamente en el resultado de los aprendizajes de los estudiantes, afectando el alcance del logro de la calidad.

La afirmación anterior es consecuente después de analizar que los componentes Desempeño, Progreso y Eficiencia del ISCE, que tienen una correlación estadísticamente no significativa, es decir, no se evidenció relación entre la EDD con estos componentes del instrumento de medición, por lo tanto, se aceptó que la hipótesis es nula.

No obstante, el componente Ambiente Escolar, que mide el ambiente en el aula con relación a la existencia de un ambiente propicio para el aprendizaje y el seguimiento al aprendizaje, referente a los mecanismos concretos de retroalimentación del trabajo que hacen los alumnos en clases y otros factores como el tiempo, la disciplina y la convivencia, mostró una correlación estadísticamente significativa, indicando que entre más alta es la calificación de los docentes, el ambiente escolar presenta mediciones más bajas en las escuela.

Es importante resaltar que la dimensión de Competencias comportamentales de la evaluación del desempeño docente se articula con la dimensión Ambiente Escolar del ISCE, ya que ambas evalúan al profesor. La primera, en relación a la visión que tiene el directivo del sujeto evaluado y la segunda en cuanto a la mirada de los estudiantes hacia el docente. Según un informe del Plan Territorial de Formación docente (2016- 2019), se reveló que fue el componente con valoración más baja en el Distrito.

Lo anterior invita a reflexionar sobre si la EDD como estrategia de mejoramiento está cumpliendo con su finalidad. Con relación a ello, Mause, (2014) esboza “si se mejoraran los aspectos constituyentes de la labor docente, mejoran los resultados en el aprendizaje de los estudiantes alcanzando los propósitos institucionales”.

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia establece cuatro propósitos para la EDD: cumplimiento de los fines de la educación, mejorar la calidad de la educación, asegurar la mejor formación ética, intelectual y física de los educandos y estimular el compromiso del educador con su desarrollo personal y profesional (Decreto 1278, 2002).

Entre tanto, Schmelkes (1994) señala que, desde la perspectiva de la filosofía de la calidad, se evalúa con el resultado, pero no por el resultado, y que la clásica inspección, basada en el análisis de los resultados de evaluaciones, es incapaz de mejorar la calidad de los procesos. Por

consiguiente, el problema radica en que solo se evalúa y no se hace seguimiento. Es de aclarar, que la evaluación es importante, pero solo es útil para mejorar cuando se combina con el seguimiento.

En este sentido, se hace necesario comprender e implementar la verdadera naturaleza de la evaluación del desempeño, para darle un verdadero sentido al proceso evaluador y, así mismo, dilucidar aquellas debilidades que no solo se encuentran en el docente, sino en todos los procesos que se dan en la escuela y que de una u otra manera afectan directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, por ende, a la calidad educativa.

Por tal razón, el propósito de este trabajo estuvo encaminado a establecer la correlación entre la EDD y el ISCE en las escuelas públicas del Distrito de Barranquilla, analizando el sistema de evaluación del desempeño establecido por el Estado colombiano, y si éste causa un impacto positivo o si por lo contrario, en nada se relaciona con los resultados académicos de los estudiantes.

Autores como Peterson (2000) afirman que la evaluación del docente se basa en instrumentos cuya valoración final se expresa cuantitativamente, denotando impresión de exactitud, pero que es falsa si es obtenida de forma arbitraria y poco rigurosa por parte de quien evalúa. Enfatiza que cuando los juicios evaluativos son realizados de esta manera, todos los evaluados generalmente obtienen resultados sobresalientes o, al menos satisfactorios como mínimo.

Frente a las tesis anteriores es importante resaltar que en el análisis de los resultados de esta investigación, tanto la variable 1 (EDD) como la variable 2 (ISCE) se articulan en una de sus dimensiones específicamente, la dimensión Ambiente Escolar del ISCE, y las competencias comportamentales de la EDD, en las que en ambas se evalúa al profesor. La primera con relación a la visión que tienen los estudiantes y la segunda en cuanto a la visión que tiene el directivo del

sujeto evaluado. Esto indica que deben estar altamente correlacionadas, debido a que si los profesores son altamente calificados debe verse reflejado en el logro de la calidad educativa, sin embargo, no se evidencia correlación alguna, observación que se ratifica con el informe del Plan Territorial de Formación docente (2016-2019) del Distrito, donde se manifiesta que el componente de Ambiente escolar obtuvo la valoración más baja. Así mismo, el análisis de correlación evidenció que entre más alta la calificación de los docentes el ambiente escolar presenta mediciones más bajas en las escuelas.

Es así como este trabajo ha obtenido información clara y veraz, que ha permitido el cumplimiento de los objetivos planteados, por lo cual a continuación se manifiestan las conclusiones derivadas de la misma. En primera instancia, si bien es cierto que la evaluación es un elemento preponderante para la calidad, en sí misma no genera mejoras si esta no va acompañada de eficaces y suficientes recursos, una buena disposición del docente, adecuadas orientaciones, decisiones acertadas, una buena planeación y un seguimiento continuo de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas, entre otros.

Como bien afirmó Martínez (2013), la evaluación por sí misma no produce mejora alguna, puede aportar información sobre la situación prevaleciente y, en el mejor de los casos, sobre los obstáculos que se oponen a la calidad, además de los factores que puedan favorecerla. Esto es valioso, pero la calidad misma implica mucho más. Y ciertamente este proceso implica más, tal como lo afirma el autor, pues esta debe procurar la detección de las debilidades y obstáculos que tiene, no solo el docente, sino el proceso de enseñanza en sí. Con ello, se puede aspirar a la aplicación de estrategias que lleven al mejoramiento de las prácticas docentes y de los procesos pedagógicos.

Pero, si es como lo muestran los datos analizados en el presente trabajo, en donde la mayoría de docentes están por encima de los puntajes de calidad que requiere el MEN cada año, mientras que sus escuelas se encuentran por debajo de los puntajes mínimos establecidos en cuanto a calidad, no se podrán evidenciar las debilidades de los docentes que se evalúan y, por consiguiente, no podrán aplicarse los correctivos necesarios para tal fin. Así mismo, la información que se genera a través del instrumento de medición de la evaluación no será confiable, teniendo en cuenta que, según los datos obtenidos, las escuelas que tienen mayor número de docentes que son evaluados anualmente, presentan bajos índices de calidad.

Por lo anterior, es importante analizar por qué se genera esta situación y cómo se pueden y deben realizar los correctivos necesarios. Habría la necesidad de revisar las estrategias y formas de llevar a cabo la evaluación en las instituciones para la toma de decisiones con relación a la situación que se presenta o, más bien, sentar las bases sobre evaluaciones que no reflejan la verdadera problemática que se da en el proceso.

Finalmente, la evaluación del desempeño docente que se aplica, debiera estar notablemente en correspondencia con los procesos de calidad, pero parece ser que la correspondencia se vuelve nula cuando se analiza los resultados del coeficiente de correlación en relación con los estándares de calidad educativa, ya que, al parecer, en la representación gráfica, los datos no aparecen distribuidos uniformemente. Se observa que los datos están inclinados un poco más hacia la derecha, teniendo en cuenta que la mayoría de los puntajes obtenidos por los docentes se ubica en las categorías de satisfactorio y sobresaliente.

Por lo tanto, es menester considerar todos los elementos que influyen de una u otra manera en el logro de la calidad, y con ello, todo aquello que intervenga en el actuar del educador durante el proceso de enseñanza y que, a su vez, muestre realmente lo que sucede en las aulas.

4.4. Recomendaciones

Ante los hallazgos evidenciados, sería pertinente investigar las causas del desequilibrio que se presenta entre los resultados del ISCE y los obtenidos en las EDD, así como considerar la posibilidad de replantear la forma como se llevan a cabo los procesos de evaluación docente en las escuelas del Distrito y reflexionar sobre si estos son los más idóneos para el alcance de los logros educativos, de tal manera que esta estrategia de mejoramiento responda satisfactoriamente al logro de la calidad a través del aprendizaje de los estudiantes.

Además, se recomienda incluir en el modelo estadístico los componentes que integran la evaluación docente bajo el Decreto 1278, para mirar al detalle los aspectos o si alguno de ellos está contribuyendo a una mejor calidad educativa. Bajo esta panorámica, es pertinente que las valoraciones y/o calificaciones de la EDD tengan coherencia con la realidad del contexto institucional en relación a los resultados del ISCE, considerando que el ideal primario del rol pedagógico es generar aprendizaje en sus estudiantes, así como buen rendimiento por parte de estos, siendo esta una señal de la calidad de la enseñanza del docente. Acorde con lo anterior, la evaluación como estrategia de mejoramiento lograría el propósito planteado por el MEN de *evaluar para mejorar*. Sin embargo, es necesario aclarar que la evaluación del profesor, por sí sola, no determina la calidad del centro educativo.

Ante lo anterior, es menester revisar las condiciones físicas y/o administrativas de las escuelas, si cuentan o no con los recursos necesarios para llevar a cabo procesos de calidad, si los docentes cuentan con las herramientas (físicas, profesionales, laborales, emocionales y psico-sociales, entre otras) para desarrollar los procesos pedagógicos y, además, las necesidades educacionales y/o contextuales de los estudiantes.

En este proceso será conveniente destacar el papel protagónico del evaluador como agente responsable del proceso de evaluación del profesorado a cargo, de tal manera que se considera que los líderes a cargo de los establecimientos educativos deben garantizar la confiabilidad de los resultados de la EDD y, por consiguiente, la información obtenida debe ser fiable, coherente y pertinente, pero, sobre todo, debe corresponder a la realidad institucional. Esta será eficaz siempre y cuando el evaluador realice juicios de valor bajo los principios de objetividad, imparcialidad y equidad, lo cual solo se logra si este planifica y organiza el proceso evaluativo basándose en evidencias reales y si tiene un amplio panorama del trabajo que realizan los docentes, en relación con el desempeño de los estudiantes y el dominio de las áreas específicas. En caso contrario, será inevitable la presencia de sesgos que puedan influir de manera positiva o negativa en los sujetos evaluados, lo cual, generalmente, obstaculiza la veracidad de la información y trae con ello el fracaso de esta estrategia de mejoramiento.

Teniendo en cuenta que de la información obtenida por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla solo se requirieron los datos del puntaje total de las evaluaciones, es menester realizar investigaciones futuras, considerando resultados por competencias funcionales y comportamentales (dimensiones e indicadores) de cada evaluado, de tal manera que se puedan llevar a cabo especificaciones de este proceso en las escuelas y su impacto sobre el proceso de enseñanza.

Referencias

- Adame, O. I. (2015). *La politica publica en evaluación docente, revición documental 1994 - 2014, (tesis posgrado)* . Bogota: Universidad Santo Tomas.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Ariza, C. L. (2016). *La evaluacion docente, uns mirada critica desde el analisis del discurso: aportes, tensiones y controversias,(tesis de maestria)*. Bogota: Universidad Pontifica Javeriana.
- Arteaga, J. A. (2016). Propuesta de un modelo de evaluación para fortalecer la profesión docente en los niveles obligatorios. el caso de Asturias (España). . *Revista Iberoamericana deEvaluación Educativa*, 107 - 126.
- Ascencio, J. S. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de chile . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Volumen 1, Número 3 (e)*, 68 - 80.
- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economia regional*, 45.
- BBC. (21 de junio de 2016). Cómo se evalua a los maestros en los paises con la mejor educación en el mundo . *BBC Mundo*.
- Bolaños, R. M. (1998). La Calidad de la Educación para el Siglo XXI. *Revista del concejo nacional Tecnico de la educación*.
- Cárdenas S., N. (2016). Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile.
- Chairez, G. (2013). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 123 - 134.

- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.
- Consejo Escolar del Estado. (2012). Dictámenes emitidos en el año 2012. Recuperado de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/actuaciones/dictamenes/dictamenes2012/pag-1.html>.
- Delgado, H. B. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes, Ciencia & Sociedad*, 112 - 117.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos.
- Deming, W. E. (1991). Out of the crisis, 1986. *Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study iii*.
- Díaz C., Galaz A., Jiménez M. e Inclán C. (2017). *Evaluación del Desempeño Docente en América Latina: Experiencias Chile y México*. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1700.pdf>.
- Díaz, E. J. (2013). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Revista Praxis*.
- Dimaté Rodríguez, C., Celis, O. T., González Rodríguez, C. I., Rodríguez Rodríguez, R., & Arcila Cossio, M. A. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83-95.
- Fernández., M. C. (2013). La situación actual de la Educación en España, El Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad a Debate. *Bizkaia*, 1 -20.
- Gallegos, W. L. A., Delgado, S. Z., & Meneses, A. B. (2014). Gestión de la calidad educativa y rendimiento académico en la institución educativa Arequipa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(2), 12.
- Gil I., R. J. (1997). *La nueva dirección de personas en la empresa*. Madrid: McGraw-Hill, 1997.

- González, M. R. (2017). Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas. *Serbiluz*, 344 - 365.
- Guzmán, J. C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? *Revista Propósitos Y Representaciones* , 285 - 358.
- ICFES. (2016). *Pisa 2015 resultados clave*. BOGOTA: OCDE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ISCE). (2017). Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) en la Región Caribe. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/documents/71526/0/ISCE+en+la+Regi%C3%B3n+Caribe/ec34495a-f536-4bdb-98c1-e8fd4eefd586?version=1.1>.
- Manjarrés, R. C. (2013). Modelo de Evaluación del Desempeño Basado en Competencias . *INGENIARE, Universidad Libre*, 11 - 29.
- Martínez, M. (2013). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. *México: Editorial Trillas*.
- Mateo, J. M. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mausa, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente, Vol. 10,. *Praxis* , 8 - 20.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2592*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Manual de la Evaluacion del Desempeño Docente* . Bogota: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de educación Nacional. (2016). Plan Territorial de Formación Docente (2016 – 2019). Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48477.html>
- Moreno, M. B. (2014). *Analisis comparativo del sistema educativo en Alemania, inglaterra y eEspaña*. Cartagena (Murcia): UNIR.
- Moscote F. y Quintana , L. E. (2008). *Estadística I, Programa Administración Pública Territorial*. Bogota : Escuela Superior de Administración Pública.
- Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, n.º 21-21, 22 - 38.
- Ome, A. (5 de abril de 2015). Lo bueno, lo malo y lo feo de la nueva evaluacion a colegios . *El espectador*.
- palacio, G. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total (Configuracion de un modelo organizativo)*. Madrid: La Muralla.
- Palacios, J. A. (2013). Calidad Educativa: Un Análisis Sobre la Acomodación de los Sistemas de Gestión de la Calidad Empresarial a la Valoración en Educación . *Tendencias Pedagogicas* N° 21, 18.
- Parada, W. R. (2016). Estudio de los factores de calidad Educativa en diferentes instituciones Educativas de cúcuta. *Investigacion & Desarrollo*, 329 - 354.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions and Practices 2a edition*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Popper, K. (1983). *Conjeturas y Refutaciones: El Desarrollo del Conocimiento Científico*. 2.a ed. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rizo, F. M. (2002). *Calidad y equidad en educación 20 años de reflexiones*. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, O. T. (2016). La evaluacion del desempeño docente. *Universidad Pedagogica Nacional* , 83 - 95.
- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 136 - 145.
- Sampieri, F. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6.
- Schmelkes, S. (1994). *La calidad de la educación primaria: estudio en cinco regiones del estado de Puebla, Paris*. Mexico : Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Mexico: Acude.
- Schulmeyer, M. (2016). La formación en evaluación psicológica en carreras de psicología de Bolivia. / Training in psychological assessment in Bolivian psychology programs. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol 50(2), 288 - 300.
- Serrato, S. C. (2014). La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 7-13.
- Tafur Cabrera, J., Beleño de Castro, N., Molina Padilla, G., & Aponte Herrera, L. (2015). Calidad educativa y gestión escolar.
- Tamayo, S. (2014). Que esta pasando con la evaluacion del desempeño profesional en los niveles no unuversitarios, *BBC Mundo* .

- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.
- Toranzo, V. (2016). Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(13), 11-40.
- UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electronica Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1-21.
- Urriola, K. (2013). *Sistema de evaluación docente en la ciudad de Concepción en Chile*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/131128>.
- Valdes, H. (2008). *Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Cuba.
- Valdez, V. (2008). La evaaluacion del desempeño profesional docente . *Stodium Veritatis*.
- Vásquez, M. E. (2015). *La evaluación de la practica docente en colegios publicos de primaria: la autoevaluación de la practica docente (tesis de doctorado)*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Villalpando S. G. (2016). Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de maestria. *Alteridad. Revista de educación* , 78 - 87.
- Visbal y Cadavid. (2015). Evaluación del desempeño docente mediante el análisis. *Entramado* 11(2), 218 -225.